



EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE SURDOS: um olhar etnográfico dos meus conflitos éticos como TILPS

CAMILA DE CARVALHO MENDONÇA ASSIS (UEG)¹

Resumo: Nesta apresentação, exploro através de uma perspectiva autoetnográfica os desafios e as conquistas da educação bilíngue para surdos, à luz das recentes legislações de acessibilidade. Com base nas teorias de Foucault e Quadros (2012) e Skliar (2004), busquei compreender como os discursos sobre a surdez moldaram historicamente as práticas educativas e como a língua de sinais contribui para a construção da identidade surda. Foucault nos auxilia a analisar como os discursos sobre a surdez foram historicamente construídos e como influenciaram as práticas educativas, enquanto Quadros destaca a importância da língua de sinais como elemento central na construção da identidade surda e na garantia de uma educação de qualidade. Skliar, por sua vez, contribui para a pesquisa ao discutir os desafios da inclusão escolar e as implicações das políticas públicas para os surdos. Através de uma pesquisa qualitativa, que envolveu observação participante, registros de diário de bordo e memórias em autorrelatos, analisei a minha experiências como professora, intérprete de alunos surdos em escolas da região de Goiás. Os resultados evidenciam divergências significativas entre as diretrizes legais da educação bilíngue e a prática pedagógica, bem como desafios na formação de profissionais e na construção da identidade surda. Ao confrontar meus dados com as teorias de Skliar, percebi a importância de considerar as experiências subjetivas dos sujeitos surdos na construção de políticas públicas. Concluo que a implementação da educação bilíngue é um processo complexo e desafiador, mas fundamental para garantir o direito à educação e à identidade dos surdos. Minha pesquisa contribui para o debate sobre a educação de surdos ao destacar a necessidade de uma formação mais adequada dos profissionais da educação e de políticas públicas que valorizem a língua de sinais e a cultura surda.

Palavras-chave: Educação Linguística de Surdos. Educação Bilíngue. Intérprete de Libras.

INTRODUÇÃO

A proposta neste texto é refletir sobre quem é e como é se tornar uma/um profissional que traduz e interpreta as aulas nas escolas regulares em uma perspectiva identitária e epistemológica. Discute-se também as subjetividades envolvidas no ato de performar-se como ora intérprete, ora professora intérprete, adentrando nos espaços educacionais como profissional que se vê em conflito com seu código de ética e suas atribuições dentro do imaginário pedagógico pseudo inclusivo.

¹ Tradutora e intérprete de Libras da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-GO). Mestranda pelo POSLLI da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Email: mila.mendonca17@gmail.com.



Universidade
Estadual de Goiás



Em nosso país, as discussões a respeito da importância fundamental das/os tradutoras/res e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa como agentes ativas/os nos processos de acessibilidade linguística para as pessoas surdas vem ganhando visibilidade principalmente devido às mudanças na legislação. Nesse ínterim, reportarei de maneira mais aprofundada acerca da atuação da/o profissional intérprete no contexto educacional, conforme apontado amplamente por autoras/es e pesquisadoras/es surdas/os e ouvintes, a saber, Capovilla (2001), Quadros (2006), Damázio (2001), Rabelo (2008).

A escola regular dita inclusiva tem o compromisso com o respeito à pluralidade cultural e o acolhimento às diferenças individuais, o que implica reconhecer a diferença linguística relativa aos surdos que, pela falta da audição, necessitam do acesso a experiências linguísticas mediadas por uma língua que não ofereça barreiras à sua interação e aprendizagem: a Libras. Usar o termo ‘surdo/a’ nesse trabalho, dá-se mediante o fato de que, a expressão deficiente auditivo/a segundo Capovilla (2001) e Quadros (2006), estigmatiza a/o sujeito surdo/a pelo que lhe falta, no caso, a audição, o que rotula a diferença sensorial dessas pessoas como uma patologia clínica que deva ser curada, ao passo que, o termo surdo/a tem sido amplamente aceita/o por ser coerente com os sujeitos que independente do grau da perda auditiva identificam-se com os hábitos, costumes, língua e crenças identitárias do povo surdo.

O conjunto de pesquisas bibliográficas e análise de dados coletados de cunho qualitativo e autoetnográfico que constitui este trabalho, não pretende trazer informações definitivas e irrevogáveis sobre como seria o modelo perfeito de ensino para os alunos surdos/as, mas nos levar a refletir sobre a sua complexidade, e, de que maneira as políticas nacionais têm entendido e orientado a implantação do Ensino Bilíngue na Educação Básica e ainda, quais as lacunas e conflitos são observados em tais orientações, se são condizentes com uma educação de formação igualitária, decolonial, libertária. Convém expor que a escolha pela metodologia autoetnográfica dá-se pelo meu próprio envolvimento com a temática, atuando como tradutora intérprete e vivenciando ativamente os anseios e conflitos decorrentes desse enlace. Citando Versiani (2005), ao fazer alusão à riqueza de saberes da autoetnografia podemos parafrasear:

[...]correspondem a um modo de construção de conhecimento sobre cultura, indivíduo e sociedade predominantemente dramático, através do qual há uma intensa negociação de saberes e visões de mundo, os quais se tornam visíveis pela



co-presença, nesses textos, de inúmeras subjetividades e autorias e de suas respectivas vozes em diálogo (Versiani,2005, p.55.).

Nessa aventura de escrita autoetnográfica, o/a pesquisador/a, como autor/a e ao mesmo tempo sujeito da pesquisa, é convidado a repensar intelecto e emocionalmente o seu papel de produtora/o de conhecimento e a sua própria subjetividade, construída processualmente nas interações e “circunstanciada por sua singular trajetória intelectual e pessoal” (Versiani, 2005, p.88).

Para discorrer sobre a modalidade da educação bilíngue, recorreremos aos autores/as e pesquisadores/as preferencialmente da comunidade surda, a saber Quadros (2003), Capovilla (2001), Skliar (1998), Rabelo (2001). O referencial teórico da pesquisa bibliográfica e da pesquisa qualitativa e autoetnográfica se estabelece-se em Versiane (2005).

EDUCAÇÃO DE SURDOS: passado e presente

Estamos diante da construção de uma experiência educacional singular em nosso país. Até bem pouco tempo o aluno surdo encontrava-se matriculado nas instituições de ensino denominadas escolas especiais, que atendiam apenas pessoas com necessidades educacionais especiais (MEC, 1997).

Atualmente, de acordo com a lei 10.436, de 24 de abril de 2002, cabe às escolas inclusivas, (isto é, escolas regulares que atendem pessoas com necessidades educacionais especiais em classes de ensino regular juntamente aos demais alunos/as), receber este aluno/a e lhe proporcionar um espaço igualitário, de crescimento acadêmico e social. No âmbito educacional, também se pode constatar o progresso em reconhecer que a educação é um direito que deve estar acessível a todos/as, sem exceção.

No entanto, apesar desse grande êxito ao se reconhecer o direito à educação de qualidade também para as pessoas com necessidades educacionais especiais, sem necessariamente excluí-los/as do mesmo ambiente escolar que os demais, surgem inúmeros questionamentos sobre como viabilizar esse direito diante da grande diversidade apresentada pelo discente surdo/a como minoria linguística nas escolas e na sociedade, segundo atesta Damásio (2007).



Para uma análise cronológica, achamos pertinente, sintetizar a história da educação de surdos/as, seu início, progresso e evolução até os dias atuais. Uma vez que a história da/o tradutor intérprete de Libras (TIPS) coincide com a evolução de tal emancipação da comunidade surda.

ORALISMO, COLONIZAÇÃO, EXCLUSÃO E MONOLÍNGUA

Os primeiros registros que temos acerca dessa abordagem educacional, levam nos ao século XV, em que, segundo MEC, conforme assegurado na Série Atualidades Pedagógicas: Deficiência Auditiva (1997), não havia escolas especializadas para surdos/as, pois, estes mesmos eram considerados incapazes de serem ensinados. Além disso, Rabelo (2001) postula que para entender a história da educação do sujeito surdo/a faz-se necessário conhecer o lugar social que lhes era conferido.

De acordo com a visão religiosa dominante na Idade Média, julgava-se a surdez um castigo divino ou possessão demoníaca, e alguns casos de exceção – surdos nobres que se educavam – eram explicados como milagres. Paralelamente também associava-se a surdez com retardo mental, difundindo-se a crença de que o surdo era ineducável. Por isso, até o século XVI, a educação do surdo era inexistente (RABELO, 2001, p.30).

Registros indicam que essa situação começa a ser alterada quando os surdos/as passam a ser percebidos como pessoas dotadas de inteligência que conseguiam entender e utilizar gestos indicativos icônicos - a linguagem da mímica. Linguagem esta, que fora usada até mesmo por monges, que na Idade Média, faziam voto de silêncio (RABELO, 2001). É desse modo, portanto, que se começa a admitir que os surdos/as podem aprender através de procedimentos pedagógicos sem que haja interferências sobrenaturais.

O propósito da educação dos surdos/as, então, era que esses pudessem desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar com o mundo ouvinte. Para tal, procurava-se ensiná-los/as a falar e a compreender a língua falada, mas a fala era considerada uma estratégia, em meio a outras, de se alcançar tais objetivos. Os surdos/as deviam treinar a fala, ou ser um ouvinte treinado e melhorado para cumprir uma função social para ser aceito pela sociedade dominante, os ouvintes. Há clara relação de poder da maioria linguística ouvinte, sobre uma minoria surda. O termo *cunhado*, *ouvintismo*, por Skliar (1998, p. 15), é uma analogia ao colonialismo sobre os surdos/as como “um conjunto de representações dos



Universidade
Estadual de Goiás



ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. Buscamos em Foucault (1995) a conceituação sobre as relações de poder, que nos afirma: “Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade “sem relações de poder” só pode ser uma abstração”. (FOUCAULT, 1995, p. 245-246).

Este quadro modificou-se somente na segunda metade do século XVIII, quando o abade Charles Michael de L'Epée, a partir da observação e do convívio com surdos/as pobres de Paris, aprendeu sua língua de sinais e criou um sistema denominado Sistema de Sinais Metódicos, que consistia na associação de sinais à palavras escritas e a figuras (SACKS, 1990). Pela primeira vez, foi possível que alunos/as surdos/as lessem, escrevessem e, assim, fossem educados/as formalmente. Mas a ausência de uma língua com estrutura própria traria consequências desastrosas, uma vez que, aprender a pronunciar palavras, sons ou fonemas, não representa aprender a fazer enunciações significativas.

Os resultados da adoção do oralismo na educação de surdos/as são claramente expostos por Capovilla (2001):

[...] uma forte ênfase foi colocada na habilidade de oralização pelos Surdos, à custa de uma educação mais generalista e completa, capaz de levar ao desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elevadas. Como resultado, foi observado um rebaixamento **significativo no desempenho cognitivo dos Surdos** (CAPOVILLA, 2001, p. 1481).

Os resultados insatisfatórios obtidos com os métodos de oralização dos/as surdos/as, forçaram professores/as, filósofos/as e estudiosos/as da linguagem a pensarem em outros instrumentos metodológicos e instrumentais que mostrassem ser capazes de reverter o quadro linguístico dos surdos/as até então (SACKS, 1990).

COMUNICAÇÃO TOTAL: UMA SINALIZAÇÃO DO PORTUGUÊS

A partir de 1980, a ideia de que se devia permitir ao surdo a aquisição e o desenvolvimento normais da linguagem tendo por base uma outra abordagem educacional, passa a ser cada vez mais atraente e aceita entre os educadores. Por essa razão, cresceu a preocupação de se criar um método que se tornassem perceptíveis todos os elementos da



mensagem, sem, porém, abandonar a abordagem oralista compensatória original (RABELO, 2001).

Desse modo, em oposição às ideias oralistas, surge uma nova postura em relação à educação de surdos – a Comunicação Total. Esta, por sua vez, segundo Capovilla (2001, p.1483), propunha “fazer uso de todo e qualquer meio de comunicação (quer palavras ou símbolos, quer sinais naturais ou artificiais) para permitir o desenvolvimento da criança surda”.

A Comunicação Total, que conjugava o uso de sinais e a oralidade, inegavelmente propiciou uma melhora na comunicação entre surdos/as e ouvintes e a reinserção do uso das línguas de sinais na educação de surdos/as. No entanto, além de não representar uma significativa melhora na aprendizagem da leitura e escrita, a língua de sinais ainda não era vista, nem mesmo respeitada como forma legítima de comunicação, sendo seu aprendizado vinculado obrigatoriamente ao aprendizado da língua oral, oficial do país (CAPOVILLA, 2001).

Assim, com base nas considerações acima citadas, é possível inferir que, a abordagem educacional denominada Comunicação Total favoreceu de maneira efetiva o contato com sinais, que era proibido pelo oralismo, e, por sua vez, esse contato propiciou que os surdos se dispusessem à aprendizagem das línguas de sinais, externamente ao trabalho escolar. Essas línguas são frequentemente usadas entre os alunos/as, enquanto na relação com o professor/a, utiliza-se um misto de língua oral com sinais e pantomimas, ou seja, gestos e mímicas (RABELO, 2001). Durante essa jornada, pouco se tem registro do papel do TILPS, uma vez que a presença da/o intérprete não era assegurada por lei.

O BILINGUISMO QUE REALMENTE QUEREMOS

Paralelamente ao desenvolvimento das propostas excludentes do oralismo e comunicação total, foram se tornando cada vez mais estruturados e orientadas, uma nova proposta, para uma educação que priorizasse o canal visual e gestual de aprendizagem do/a surdo/a, o bilinguismo. Um enorme avanço em respeito à identidade surda surge com o reconhecimento da Libras e sua função de fornecer identidade, visibilidade e subjetividade à comunidade surda. Para Skliar (1999), a proposta de educação bilíngue para surdos consiste

em “(...) uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas - características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença”. (SKILIAR, 1999, p. 07).

O termo bilinguismo refere-se ao uso da língua brasileira de sinais libras como língua de instrução no ambiente escolar, e da língua portuguesa na modalidade escrita, Skiliar(1999), como veículo de instrução do/a aluno/a surdo/a, e, é sob esse prisma que tecemos nossas observações acerca das incongruências e conflitos que passam a existir para a/o TILPS.

Quadros; Shimiedt (2006) elucidam o conceito de educação bilíngue no contexto escolar: “Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar.”(QUADROS; SCHIMIEDT, 2006, p. 18).

Nessa perspectiva, pressupõe-se que ambas as línguas devam coexistir nos espaços educativos, porém os mecanismos de interação entre as partes e ainda as relações de poder e de conhecimento estabelecidas nessa dinâmica ficam de fora da discussão, uma vez que o/a discente surdo/a está inserido/a em um ambiente em que toda a organização física e pedagógica está pautada nas necessidades dos/as discentes ouvintes.

O simples fato de se inserir os/as surdos/as nas classes regulares de ensino, não garante a sua inclusão linguística, infelizmente, veridicamente pode reforçar sua segregação de forma velada por uma inclusão que exclui, conforme assegura Skiliar (1999, p.80): “[...] a burocratização da língua de sinais dentro do espaço escolar, a onipresença da língua oficial na sua modalidade oral e/ou escrita, a necessidade de uma profunda reformulação nos projetos de formação de professores (surdos e ouvintes) etc. (SKILIAR, 1999, p.80).

O modelo bilíngue atual que exclui não leva em contas “às múltiplas identidades surdas”, surdas/os negras/os, surdas/os indígenas/ surdas/os, surdas/os híbridas/os, surdas/os oralizados, para citar somente algumas. Não há espaço para as múltiplas identidades. O modelo atual, que intitula-se inclusivo, aceita o/a discente surdo nas classes regulares e lhe dá um/uma intérprete, mas não discute a importância de uma formação “bilíngue para os/as



Universidade
Estadual de Goiás



professores/as”, a invisibilidade do Estado na “ouvintização” do currículo e por último as atribuições reais das/dos TILPS.

No Brasil, isso evidencia-se na recente Lei 10.436 de 2002 que reconhece a Libras “como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, Art. 2º). Esse documento legal representa um marco histórico na educação dos/as surdos/as, uma vez que ele tira o povo surdo brasileiro de uma invisibilidade e marginalidade linguística. Porém, se por um lado a referida Lei confere status linguístico de língua a Libras, por outro, determina que a “Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. (BRASIL, 2002, Art. 4º). Fato este que, dito de outra forma, o/a surdo/a não terá acesso aos conteúdos acadêmicos elaborados em sua primeira língua, mas terá acesso a uma interpretação/tradução realizada por um/a professor/a tradutor/a. Nessa perspectiva, é oportuna a reflexão acerca das atribuições do/a TILPS escolar, que a priori sua função será ou deveria ser de traduzir e intermediar a comunicação entre surdos e ouvintes conforme postula Leite (2005) em seu livro “*Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva*”, “Ser exato, fiel, **neutro** e atuar como retransmissor de informações são noções que influenciaram o início do trabalho de interpretação em língua de sinais no Brasil” (p. 47).

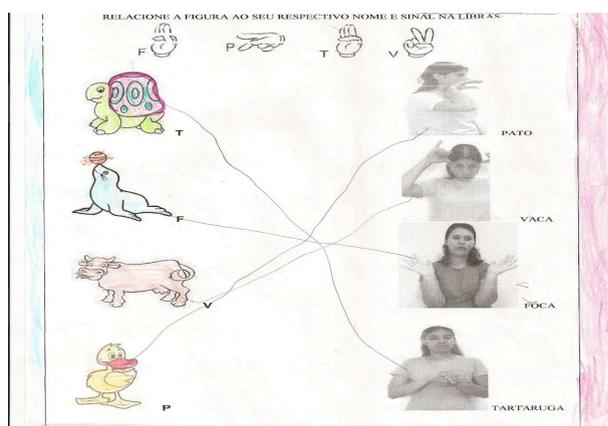
As regras do código de ética, no mínimo nos traz à imagem à tona, uma ideia de um tradutor robótico, completamente absorto das práticas pedagógicas e das construções de significado social da escola, dos discursos e das interações discursivas de produção de significado. Esse imaginário não contempla a realidade dessa minoria linguística, uma vez que em sua maioria, os discentes não chegam à escola com uma língua de sinais estruturada e aprendida em casa com os pais, como ocorre com as/os outros/as alunos /as, os/as filhas/os de pais ouvintes. Estes terão seu aprendizado da língua materna em ambiente institucionalizado e com um ouvinte, não com um professor ou instrutor surdo, usuário nativo da língua.

Destarte, a quem caberá a função diante da tarefa de ensinar duas línguas concomitantemente ao surdo, envolvendo um processo complexo entre línguas de estruturas ímpares, com contexto e constituição singulares? Ao TILPS, que por conhecer o idioma estaria em melhores condições de o fazê-lo? Ou o professor regente que desconhece a

especificidade de letramento de uma criança com perda sensorial ao som, e que não poderá ler decorando fonemas, mas entendendo a estrutura ímpar de línguas visuais e orais?

Para exemplificar, faço aqui um recorte no tempo, entre o ano de 2010 a 2012 em que atuei como TILPS no primeiro e segundo ano da primeira fase do Ensino fundamental, em uma escola do município de Goiás, auxiliando uma aluna surda, com idade de 6 anos, que obteve seu primeiro contato com a Libras naquele referido ano. Na ocasião, eu adaptava o conteúdo de letramento fônico que a professora da classe usava com os/as alunas/os ouvintes, e elaborava atividades com letramento em sinais. Ainda não existiam materiais didáticos bilíngues a disposição das/os surdos.

Nesta atividade fica claro que, o/a intérprete objetivou que a aluna estabelecesse correspondência entre a imagem e o sinal em libras, sendo que, a escrita, apesar de se fazer presente na atividade, não é o foco da mesma. Essa adequação pedagógica está em conformidade com o que postula Damázio (2007) ao pontuar a relevância de se usar imagens e recursos visuais para auxiliar na construção de conceitos, valendo-se também de outros recursos que visem garantir a compreensão dos conteúdos curriculares.



Fonte: acervo da pesquisadora

Essa atividade foi elaborada por mim, para oportunizar acesso linguístico à aluna. Mas, como vimos nos documentos oficiais do MEC sobre as atribuições da/o TILPS, ele deve manter-se neutro, atuar com imparcialidade, sem interferir no processo ensino - aprendizagem.

Bem, no âmbito pedagógico, nessas circunstâncias, eu atuei como professora alfabetizadora bilíngue, promovendo, criando materiais adaptados às especificidades da aluna,



Universidade
Estadual de Goiás



e ensinando-a a usar sua língua materna. Logo, para ela, eu não era sua intérprete, eu era a sua professora, seu canal de acesso linguístico no ambiente escolar e até mesmo fora dali. Por inúmeras vezes, me peguei pensativa sobre como ser tradutora e intérprete nos anos iniciais do ensino fundamental, em que o letramento a todo tempo faz referência à fonologia da língua portuguesa. Não foram poucas as conversas com surdos/as de comunidades que me sugeriam maneiras de adaptar as ações pedagógicas voltadas ao som. Leituras, conversas com a coordenadora pedagógica. Mas o sentimento que permanecia era de que o/a surda/o merecia estar em um ambiente verdadeiramente bilíngue, aprendendo sua forma de expressão com um usuário surdo/a fluente no seu idioma nativo. Tais conflitos éticos acerca das minhas atribuições, pareciam paradoxais, afinal para ser ética com a aluna surda naquela circunstância, eu deveria desconsiderar o código de ética que rege a profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas questões pairam o imaginário do/a leitor/a acerca das assertivas acima, como: quem é esse/a professor/a bilíngue? O/A intérprete de Libras? O/A professor/a regente bilíngue agora usuário/a proficiente da Libras não precisará mais do/a intérprete? O/A Intérprete passará a ser o professor/a do/a aluno/a surdo/a? Essas perguntas carecem de maiores aprofundamentos para sua elucidação, o que revela o caráter inacabado das pesquisas acerca dessa temática. Retomar essa reflexão nos faz “[...]colocar em cena uma perspectiva crítica de interculturalidade, que se encontra vinculada a uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção[...]”. (WALSH, 2009)

Conforme assegura-nos Damázio (2007, p. 49), “sua função é unicamente a de mediador da comunicação”. Dadas essas considerações, e baseando-nos nos conceitos de bilinguismo intercultural, refletimos nos questionamentos oportunos que devem se fazer aqui presentes: o/a intérprete de Libras, cuja função é mediar a comunicação, poderá auxiliar o/a aluno/a surdo/a durante a realização de uma atividade proposta pelo/a professor/a regente em sala de aula? Se este/a não fizer, o/a professor/a regente, sem proficiência em Libras o/a fará? Por outro lado, não é função do professor/a regente garantir que o/a discente surdo/a se aproprie do conhecimento ministrado em sala de aula? Não poderá este/a recorrer ao intérprete para questionar os/as alunos/as surdos/as sobre eventuais dúvidas e dificuldades,



Universidade
Estadual de Goiás



criando assim maneiras de sanar suas dúvidas? A função do/a intérprete de unicamente mediar a comunicação entre surdos/as e professores/as não o/a torna alienado/a das práticas pedagógicas, eximindo-lhe a função de professor/a, restando apenas a função de tradutor/a? Em contraposição, não estariam eles/as em melhores condições de auxiliar o/a surdo/a pedagogicamente já que, conhecem sua língua, levando em conta que a maioria dos/as professores/as regentes desconhecem a cultura surda e metodologias adequadas de ensino para estes/as? Não finalizamos, mas deixamos essas questões em aberto, como forma de reflexão e resistência pela multifacetada função do TILSP.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº. 9.394/96 – 24 de dez. 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial: **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, V.1,2008.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº. 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.** Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislac.action?id=253539>>. Acesso em: 18 de janeiro de 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.* Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislac.action?id=234606>>. Acesso em: 21 de janeiro de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, art. 8º, Item V. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência auditiva.** (Organizado por Giuseppe Rinaldi) et al. Séries atualidades pedagógicas. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Adaptações Curriculares de Pequeno Porte.** (Organizado por Maria Salete F. Aranha) et al. Projeto Escola Viva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**), para **dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.** Diário Oficial da União, Brasília, 04 de agosto de 2021. Seção 1, p. 1. Disponível em:



<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 30 de novembro de 2022.

CAPOVILLA, F. C. A evolução nas abordagens à educação da criança surda: do oralismo à comunicação total, e desta ao bilinguismo. In: CAPOVILLA, F. C. e

RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira**. Volume II, 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São

Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional especializado/Pessoas com surdez**. Brasília: Cromos, 1ª Edição, 2007.

FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. Michel Foucault – **uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

LEITE, E.M.C. **Os papéis do intérprete de libras na sala de aula inclusiva**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

QUADROS, R. M. de. & SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. In Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos nº. 5, UFSC/ NUP/CED. Florianópolis, 2003. p. 81-111.

RABELO, A. S. **A construção da escrita pelo surdo**. Goiânia: Ed. da UCG, 2001.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SALLES, Heloisa. M. (org). **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. (Org.). Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos (Org). **Atualidades da educação Bilíngüe para Surdos**. Volume 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.



Universidade
Estadual de Goiás



WALSH, C. (2009). **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver.** In V. M. Candau, Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas (pp. 12-42). Rio de Janeiro: 7 letras.