

Educação bilíngue de surdos: implicações metodológicas e curriculares

Sílvia Andreis-Witkoski
Brenno B. Douettes

1 Introdução

O povo surdo brasileiro, seguindo o movimento mundial por reconhecimento da cultura surda e da Língua de Sinais, depois de anos de muita luta, em 2002, por via da Lei 10.436, finalmente conquistou o direito à Língua Brasileira de Sinais (Libras), que passou a ser legalmente aceita como a segunda língua oficial do país. A partir desta conquista histórica, os surdos tiveram regulamentado, por meio do Decreto 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), o direito ao ensino em escolas e/ou classes de educação bilíngue, com professores fluentes na Libras e na Língua Portuguesa, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Destaca-se que as denominadas escolas ou classes de educação bilíngue são aquelas nas quais as línguas de instrução sejam a Libras como primeira língua e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda, em todo o processo educativo.

No entanto, ressalta-se que a conquista do ensino bilíngue em escolas de surdos, permanece em um campo de batalha, visto a resistência a sua real efetivação, devido às inúmeras tentativas de subtrair esse direito, o qual acaba sendo revogado por meio da proposta de inclusão indiscriminada destes alunos no ensino regular¹. Ainda assim, a comunidade surda continua mobilizada para que as conquistas sejam respeitadas e o direito ao ensino bilíngue em escola específica, tal qual previsto na legislação, não seja subtraído².

Além de permanecer mobilizada pela manutenção de seus direitos, a comunidade surda discute também formas de alcançar a excelência na educação, de forma que as atuais escolas de surdos, e as que almejam serem fundadas, tornem-se, de fato, instituições caracterizadas pela formação de um ensino bilíngue, em oposição ao

1 Para aprofundar o entendimento sobre a diferença entre a educação bilíngue para surdos e a inclusão destes no ensino regular, sugere-se a leitura de: ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de surdos pelos próprios surdos: uma questão de direitos**. Curitiba: CRV, 2012a.

2 Sobre os entraves para a efetivação do direito deste alunado à educação bilíngue, sugere-se a leitura de: ANDREIS-WITKOSKI, S. (b) A problematização das políticas públicas educacionais na área da educação bilíngue de surdos. In: **NUANCES: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 86-100, maio/ago., 2013.

paradigma de uma educação desqualificada, historicamente associada à origem das escolas especiais, cuja finalidade era a correção de seu alunado.

O objetivo deste texto consiste em discutir a complexidade dos processos relacionados à meta de alcançar, de fato, a excelência de qualidade na educação de surdos, em escolas e/ou classes específicas, enfocando as questões curriculares e metodológicas relacionadas que caracterizam o ensino bilíngue.

2 A realidade educacional

Alcançar a excelência na educação dos surdos, tal qual para outros alunos, é um grande desafio. A baixa qualidade da educação em geral, a falta de qualificação de professores, os baixos salários, os altos índices de repetência, a evasão escolar e a carência de recursos tecnológicos e estruturais básicos são problemas que marcam o sistema de ensino brasileiro.

Os desafios na educação de surdos, também influenciados por tais problemas, são agravados pelo fato de que existe uma forte tradição, historicamente marcada na origem dos processos educativos das antigas escolas especiais, voltada para a correção desses sujeitos e que focaliza todos os esforços na tentativa de oralizá-los, usurpando o tempo e os recursos que deveriam ser utilizados na sua formação intelectual. Romper com essa tradição e desconstruir os preconceitos que alicerçam essas práticas tem se mostrado um processo longo e desgastante, o qual exige um permanente investimento na formação de professores e o envolvimento da comunidade escolar, para que possa ser revista a forma preconceituosa com que os surdos são perspectivados e para que sejam construídas práticas que contemplem a diferença surda na forma da aprendizagem singular e cultural desses educandos. Sobre os entraves no processo de formação, resgata-se o depoimento de uma professora surda ao descrever a realidade atual das escolas de surdos:

Eu sinto que escola própria de surdo era o oralismo, mas agora é a Libras. Eu comparo exemplo, antes disciplina própria da Libras não tinha, mas agora **o que acontece é que profissionais não têm experiência** de planejar, têm preconceito em relação ao surdo, porque acham que [ele] não aprende [...] **o problema é que persiste a comunicação total**. Não tem profissionalismo, prática, **falta formação dos professores** (ANDREIS-WITKOSKI, 2012a, p. 21).

Considera-se importante ressaltar que a dificuldade de formação de professores constitui um desafio não somente entre os ouvintes, que precisam adentrar a cultura surda, conhecer profundamente as características do processo visual de aprendizagem dos alunos surdos e tornarem-se fluentes na Libras, mas também para professores surdos. Tal desafio ocorre pelo fato de que estes costumam, como é usual

a todos os educadores, repetir os processos de formação que receberam. Sobre este fenômeno, Santos e Gurgel (2009, p. 54) explicam que o

processo educacional fragmentado e descontextualizado enfrentado pela maioria dos surdos, frequentemente permite-nos identificar, entre os educadores surdos, uma prática de ensino de língua que reproduz a educação precária que tiveram.

Em relação especificamente ao ensino da Libras, enfatiza-se que, conforme pesquisas apontadas por Silveira (2006) e Andreis-Witkoski (2012c), o currículo da Língua de Sinais na educação de surdos ainda não contém programas estabelecidos, sendo que, na maioria das escolas, pensa-se que não é necessário um ensino sistematizado da Língua. Sobre esta concepção errônea, resgata-se a justificativa de uma professora surda em uma escola denominada bilíngue, que alega que

Libras eles sabem, [e por isso] eu me preocupo é com o Português dos surdos, dado que, como afirmou inúmeras vezes, os surdos não sabem Português, os surdos não sabem ler, nem escrever (ANDREIS-WIKOSKI, 2012a, p. 78).

Vale observar que a problemática curricular não se restringe ao ensino da Libras, mas a toda grade de disciplinas, na medida em que falta a construção de um currículo organizado a partir da perspectiva visuoespacial e que venha ao encontro da cultura visual surda. Também predomina, no geral das práticas pedagógicas, uma visão simplista e desqualificada em relação ao uso de recursos visuais, não os concebendo como elementos reais de otimização dos processos de aprendizagem desses sujeitos, caracterizados pela apreensão e significação visual dos conteúdos. Especificamente em relação ao ensino da Língua Portuguesa, ainda predomina a ausência do ensino desta a partir de uma perspectiva de metodologia de segunda língua, sendo usual a utilização de estratégias oralistas, conforme atestado por Andreis-Witkoski(2012c), em uma escola bilíngue, no ano de 2010.

Outro agravante que precisa ser focado é a grande defasagem com que os alunos surdos chegam à escola. Isso é explicado pelo fato de que estes são, majoritariamente, filhos de pais ouvintes e usuários da língua oral, os quais dificilmente, ao terem diagnosticada a surdez, buscam aprender a Língua de Sinais. Como consequência, as trocas comunicativas e informacionais, usuais no contexto familiar das crianças ouvintes, estão ausentes, fazendo com que as crianças surdas não tenham sequer o domínio da Libras e apresentem um atraso no desenvolvimento cognitivo. Deste modo, a escola de surdos passa a ter ampliado seu papel, vendo-se obrigada a suprir uma formação basal que deveria ter sido propiciada pela família.

Sobre a abissal diferença de possibilidades de formação advinda do seio familiar das crianças surdas em relação às que ouvem, é possível identificar a dificuldade de entendimento de conceitos básicos, como o da existência de Deus no depoimento

de um sujeito surdo que relata que durante a infância vivia diante de uma incógnita, pois lhe diziam que Deus estava no céu, mas ele olhava e não encontrava nada além de nuvens. Esse exemplo ratifica o quanto são subtraídos, aos surdos, os direitos básicos de formação, como o espiritual, já que não conseguem ascender à compreensão de temas como o referido, mesmo quando as famílias são extremamente religiosas, como relatado pela surda Rosani ao contar sua história de vida (ANDREIS-WITKOSKI; SUZIN, 2013). Tal fato, como citado, ocorre devido à comunicação truncada entre o filho surdo e a família ouvinte, por não compartilharem a mesma língua.

Vale ressaltar, neste momento, que as escolas públicas no Brasil, em atenção à lei, são caracterizadas como laicas. Em função disso, a formação conceitual da existência de Deus ou de sua negação, torna-se uma lacuna que, mesmo nas almejadas escolas bilíngues, não poderá ser preenchida, o que se constitui em mais uma desvantagem dos surdos. Contudo, é importante ressaltar que crianças ouvintes podem contar com a possibilidade de optar por uma escola particular com filosofia cristã, opção não disponível para alunos surdos em virtude da inexistência desse tipo de instituição bilíngue.

3 Desafios em prol da educação bilíngue

Os sujeitos surdos ainda são um grupo altamente estigmatizado pela maioria das pessoas e segmentos da sociedade. São perspectivados, de forma preconceituosa, como seres inferiores, com “defeito”, e usuários de uma língua inferior. Diante desse quadro, um dos papéis fundamentais da escola bilíngue de surdos é desconstruir tais representações juntamente de alunos e da comunidade escolar, incluindo, especialmente, as famílias dos educandos surdos. Este trabalho de conscientização sobre a impropriedade dos preconceitos em relação aos sujeitos surdos e à Língua de Sinais se faz fundamental, como afirma Trenche (1998, p. 474 *apud* DUARTE; BRAZOROTTO, 2009), principalmente ao tratar da dificuldade de aprendizagem da Língua Portuguesa pelos alunos surdos:

Um dos fatores de desaceleração no processo de desenvolvimento da leitura e escrita é a incorporação da autoimagem de que não são suficientemente competentes para dar conta de tarefas relacionadas a ler e escrever. Nestas circunstâncias, o escrito passa a ser visto como algo inatingível, já que sua produção, na visão tradicional da linguagem, está à margem das normas que regem o uso da língua.

Entende-se que esta autoimagem inferiorizada, que bloqueia o potencial de aprendizagem da Língua Portuguesa, reflete as dificuldades na formação geral desses sujeitos. Deste modo, tal qual defende Souza (1998), é fundamental que esse aluno tenha consciência da importância de pertencer a um grupo maior, a fim de romper com formas ideológicas determinadas, como a resignação, a vergonha e o

sentimento de dependência, presentes no seu grupo, cujos membros são eclipsados pelas expectativas dos ouvintes. Assim, esta consciência de fazer parte de um grupo é importante, de modo que permite a eles cultivar o orgulho de ser surdo, conforme McCleary (2003) destaca, estimulando uma atitude proativa para a desconstrução desta concepção binária (normalidade *versus* anormalidade), segundo a qual os surdos são vistos como anormais.

Nesta perspectiva, para romper com a condição de menos-valia pela qual ainda são perspectivados os sujeitos surdos, concorda-se também com Strobel e Perlin (2008), que propõem ser fundamental trabalhar a partir da Pedagogia Surda, de modo a fundamentar o ensino bilíngue em espaços da cultura surda e na teorização cultural contemporânea sobre a diferença. Este fundamento da educação na diferença deve se dar pela via da mediação intercultural³, colocando esse aluno em contato com sua diferença, a fim de que aconteçam a subjetivação e as trocas culturais:

A modalidade da “diferença” se fundamenta na subjetivação cultural. Ela surge no momento que os surdos atingem sua identidade, através da diferença cultural que surge no pós-colonial. Nesse espaço, não mais se dá a sujeição ao que é do ouvinte, não ocorre mais a hibridização, ocorre a aprendizagem nativa do próprio surdo (STROBEL; PERLIN, 2008, p. 18).

Desta forma, de acordo com Strobel e Perlin (2008), é crucial que haja a possibilidade dos surdos ascenderem a uma educação que contemple sua própria cultura em uma mediação intercultural (surda e ouvinte), com o propósito de contribuir para a desconstrução dos preconceitos e da discriminação em relação a eles, que passarão a ser perspectivados por sua diferença surda. Para a efetivação desse ideal, deve estar claro que o currículo escolar necessita conter não apenas os elementos temáticos da cultura surda, mas ser organizado dentro da perspectiva visual de aprendizagem dos mesmos.

Assim, sobre o currículo, (re)enfatiza-se a necessidade de que este, a partir da perspectiva intercultural, contemple os conhecimentos legítimos da cultura ouvinte e da surda, tal qual afirma uma professora surda, em depoimento a Andreis-Witkoski (2012b, p. 94): “**Currículo surdo precisa contemplar história do surdo, identidade, cultura, língua**, tudo dentro do currículo, igual o ouvinte; precisa ter dentro o que é do surdo”.

Observa-se que o discurso acima ecoa nessa mesma linha de abordagem que reforça a importância do currículo em pautar a diferença surda, de modo a clamar pelo reconhecimento da sua cultura, legitimando um ensino de qualidade e com conteúdos transversais, singulares a este alunado, tais como: a história do povo surdo,

3 O procedimento intercultural na educação dos surdos, segundo Strobel e Perlin (2008, p.19), advoga que: “é um processo coerente a necessidade de habilidades e competências, face à necessidade do sujeito surdo posicionar-se frente às diferentes culturas e suas peculiaridades”.

de sua língua, dos movimentos sociais e políticos de reivindicação por direitos, da literatura visual, das piadas surdas, dos recursos tecnológicos de acessibilidade informativa e/ou adaptação do cotidiano a elementos visuais (como campanhas luminosas, telefones para surdos, babá eletrônica etc.), da poesia e do teatro surdos e todas as formas de expressão dos artefatos culturais do povo surdo.

Considera-se importante ressaltar que a introdução do sujeito surdo como elemento produtor e apreciador de cultura própria dentro dos currículos não se constitui de modo fácil. Neste sentido, como aponta Silva (1999), é possível observar que o currículo é um território de disputa de poder e que a eleição de alguns conhecimentos em prol de outros é resultado de uma árdua negociação. Além deste jogo de poder permanente, outro elemento complicador é a carência de material bilíngue, marcada pela precariedade de registros da história e da cultura surda, além da escassez de recursos tecnológicos nas escolas. Observa-se que alunos que ouvem contam com um imenso arsenal de livros e materiais didáticos e paradidáticos disponíveis para sua aprendizagem. Já os alunos surdos, em comparação com os ouvintes, contam com pouquíssimo material bilíngue, tendo em vista que somente a partir do reconhecimento da Libras um maior investimento nesta área teve início, havendo ainda, no mercado editorial, poucas editoras voltadas para esta linha de produção. Assim, o professor precisa otimizar ao máximo os recursos existentes, tais como publicações bilíngues de literatura surda e o *Jornal Visual*.

Destaca-se que, além da escassez e do desconhecimento acerca do material bilíngue existente, sua utilização encontra resistência por parte de uma parcela dos professores, os quais têm sua prática arraigada na tradição de um ensino voltado para o uso do giz e do quadro-negro. A ausência de inovação é ainda mais perceptível nas dinâmicas avaliativas, pois dificilmente encontram-se educadores adequados ao sistema; contudo, como previsto no Decreto de 2005, o uso dos recursos tecnológicos deveria ser corrente. Deste modo, inclusive na disciplina da Libras em escolas de surdos, a avaliação muitas vezes se dá, quase que exclusivamente, por meio de provas em Língua Portuguesa escrita, prática avaliativa que se repete também em grande parte das outras disciplinas.

Assim, é possível refletir que, enquanto os alunos ouvintes têm acesso a inúmeras referências bibliográficas em Língua Portuguesa para realizar suas produções, esta prática de estudar e produzir pela própria língua, e avaliar o processo coletivamente, se constitui como estratégia de ensino praticamente inexistente dentro das escolas surdas, em função do acesso restrito às diversas possibilidades de leitura de diferentes textos visuais ou de solicitar a produção de textos na Libras para e pelos educandos. No entanto, este processo é fundamental para que os sujeitos surdos alcancem fluência na leitura e na produção de textos visuais, criando o hábito, tal qual os ouvintes na Língua Portuguesa, de ler e produzir textos na Libras.

Deste modo, em defesa de um sistema educativo próprio por meio da Pedagogia Surda, concorda-se com Stumpf (2007) sobre a necessidade do uso de opções de mídia e de tecnologia⁴ como ferramentas pedagógicas de intervenção no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos surdos, por constituírem-se em facilitadores visuais e de interação social. Tais recursos permitiriam com que o ensino da Libras em muito fosse enriquecido.

Nesta linha, ressalta-se ainda a importância apontada por Quadros e Schmidt (2006) de que a Língua de Sinais precisa ser tematizada, inclusive a fim de dar subsídios linguísticos e cognitivos para a leitura e a escrita em Língua Portuguesa. Conforme apontam as autoras, é fundamental conceber o ensino da Libras a partir da relevância de permitir a expressão de ideias, pensamentos e a formulação de hipóteses sobre o mundo, pois são essas manifestações que darão sustentação ao conhecimento gramatical da Libras, as quais, por sua vez, subsidiarão o processo de leitura e escrita do Português. Assim sendo, é importante para o aluno surdo:

Falar sobre a língua por meio da própria língua, passa a ter uma representação social e cultural para a criança e que são elementos importantes no processo educacional. Portanto, vamos conversar sobre “aprender a língua de sinais e a língua portuguesa” usando e registrando as descobertas através destas línguas (QUADROS; SCHMIDT, 2006, p. 31).

Nesta perspectiva, vale utilizar como exemplo da educação bilíngue o fato de que os surdos brasileiros querem o Projeto Bilíngue Sueco, que é uma referência de qualidade e que tem como pressuposto a preocupação de tematizar a Língua de Sinais, contrastando-a com a língua majoritária, tal qual sugerem as autoras Quadros e Schmidt (2006). Sobre as estratégias utilizadas, Davies (1991 *apud* GÓES, 2002, p. 58) aponta para uma postura reflexiva em relação às línguas em processo citando o depoimento de uma professora, no qual fica explícita a metodologia de contraste/comparativa utilizada, principalmente ao fazer referência à sua postura diante dos alunos: “frequentemente nós tentamos ser bem claros ao dizer a eles ‘isto é língua de sinais; isto é sueco’. Penso que eles se tornam muito conscientes das diferenças entre as duas línguas e que essa é a parte mais importante”. O uso dessa metodologia de contraste/comparativa está alinhado com a proposta de tematização das línguas, explicitada por Quadros e Schmidt (2006):

Falar sobre os processos de interações comunicativas, sobre a língua de sinais e sobre a língua portuguesa escrita são formas de desenvolver a consciência do valor das línguas e suas respectivas complexidades.

Vale ressaltar que apesar da legislação brasileira considerar oficialmente a Libras como a segunda língua oficial do país, esta ainda não conquistou, socialmente, o reconhe-

4 Entre as tecnologias citadas pela autora encontram-se: vídeos, DVD, página de internet, blog, comunidade virtual, via e-mail, chat, webcam, escrita de língua de sinais, o celular com suas mensagens, retroprojetores e TV (STUMPF, 2007).

cimento de *status* linguístico, pairando sobre ela inúmeros preconceitos e sendo identificada como inferior à língua oral. Devido a isso, reforça-se a necessidade de processos de valorização da língua, especialmente dentro da escola, com a estruturação de um currículo que contemple com profundidade seus aspectos linguísticos e históricos, a fim de que os sujeitos surdos tenham, tal qual defende McCleary (2003), orgulho de serem surdos e usuários da Língua de Sinais. Essa valorização de si mesmos e da sua língua constitui-se fundamental, pois, como aponta Silveira (2006), será por meio do domínio da Língua de Sinais que o povo surdo conquistará o seu empoderamento. Neste sentido, concorda-se inteiramente com Chaveiro e Barbosa (2004) quando afirmam que:

Libras se torna uma ferramenta de empoderamento que permite ao surdo maior mobilidade e fluidez nas formações discursivas, como também fornece subsídios que o ajudam na constituição de suas identidades frente às imposições (culturas e outras) do ouvinte.

Desta forma, o ensino da Libras não pode ser formatado em um “bate-papo”, e sim construído como um modo de se aproximar do mundo, da construção da própria identidade e ser um instrumento também para “falar” ao mundo. Em uma proposta de ensino bilíngue, é por meio da Língua de Sinais como língua de instrução que toda a formação do aluno surdo deve ser mediada, utilizando estratégias singulares ao seu processo de aprendizagem, contemplando um currículo que o inclui como sujeito produtor e apreciador de cultura e história próprias.

4 Considerações finais

Indubitavelmente, o reconhecimento da Libras como língua na legislação brasileira, assim como o direito dos sujeitos surdos a um ensino bilíngue, constitui uma grande conquista. Contudo, longa ainda é a distância entre o direito previsto na legislação e a prática bilíngue de fato vivenciada dentro das escolas de surdos.

Nesta trajetória, cabe reforçar a importância da capacitação pedagógica, para que, além da fluência de professores surdos e ouvintes na Língua de Sinais, seja fomentado um conhecimento abrangente dos processos diferenciados de desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo para alicerçar as práticas pedagógicas. A partir do reconhecimento da singularidade de aprendizagem deste alunado, é fundamental a construção de um currículo organizado pelo viés da perspectiva visuoespacial, em consonância com a cultura visual surda, de modo que o sujeito surdo seja perspectivado, em função de sua diferença, como produtor e apreciador da cultura do povo surdo.

Vale ressaltar que a promoção da interculturalidade (surda e ouvinte) por meio de estratégias alinhadas à perspectiva visual de aprendizagem do aluno surdo se constitui um grande desafio, na medida em que, além das práticas tradicionais de

ensino, conta com o entrave da escassez de material bilíngue e tecnológico dentro das escolas. No entanto, como a própria história do povo surdo já ensinou, somente por meio do reconhecimento da diferença do sujeito surdo, em todos os seus processos de formação, e da premissa básica da Língua de Sinais como língua de instrução será possível caminhar em direção à conquista do direito de uma formação educacional de qualidade para esse alunado.

Portanto, considera-se fundamental que a capacitação pedagógica não se restrinja ao espaço de uma única escola, mas que sejam promovidos eventos a níveis regional, estadual, nacional e internacional, para que o grupo docente possa trocar experiências, repensar os processos de ensino, compartilhar as informações sobre o material bilíngue já existente e desenvolver possibilidades para a criação de novos recursos pedagógicos específicos. Dentro desta proposta de formação continuada, indubitavelmente, as famílias e a comunidade das quais se originam os alunos surdos também precisam ser motivadas a se envolverem com o processo educacional, de modo que a primeira barreira que se faz crucial romper é a linguística. Não é possível continuar a admitir que às crianças surdas seja subtraído o direito a informações básicas em seu ambiente familiar, deixando-as à margem de suas relações, sem acesso de qualidade aos fatos que a cercam. As famílias precisam assumir suas responsabilidades e abranger maiores possibilidades, como a da formação espiritual, tal qual seria feito diante de um filho ouvinte.

REFERÊNCIAS

ANDREIS-WITKOSKI, S. A problematização das políticas públicas educacionais na área da educação bilíngue de surdos. **NUANCES: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 86-100, maio/ago., 2013b.

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de surdos pelos próprios surdos**: uma questão de direitos. Curitiba: CRV, 2012a

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de surdos e preconceito**. Curitiba: CRV, 2012b.

ANDREIS-WITKOSKI, S.; SUZIN, R. S. **Ser surda**: história de uma vida para muitas vidas. Curitiba: Juruá, 2013a.

BRASIL. **Decreto 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o Art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 dez. 2005.

CHAVEIRO, N.; BARBOSA, M.A. A surdez, o surdo e seu discurso. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, 2004. v.6, n.2.

DUARTE, J. L.; BRAZOROTTO, J. S. Análise das estratégias utilizadas em um grupo terapêutico pedagógico para auxiliar o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças com deficiência auditiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Universidade Estadual Paulista. Marília: ABPEE, v. 15, n.3, p. 471-485, 2009.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

McCLEARY, L. O orgulho de ser surdo. In: ENCONTRO PAULISTA ENTRE INTÉRPRETES E SURDOS (1, 17 de maio, São Paulo). **Anais...**São Paulo: FENEIS, 2003, p. 1-8. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/areadelibras/files/2012/04/OrgulhoSurdo.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

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

SANTOS, L. F. dos; GURGEL, T. M. do A. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. In: LORDI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 51-64.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, C. H. **O currículo de língua de sinais na educação dos surdos**. 2006. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SOUZA, R. M. de. **Que palavra que te falta?** Língua e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, K. L.; PERLIN, G. **Fundamentos da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras/Língua Brasileira de Sinais, 2008. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/4559884/Fundamentos-da-Educacao-dos-Surdos>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

STUMPF, M.R. Pedagogia surda no contexto cotidiano da inclusão: espaços, prática e políticas dentro e fora. SEMINÁRIO NACIONAL DE PEDAGOGIA SURDA (2., Vitória, 2007). **Anais...** Disponível em: <http://www.feneis.com.br/arquivos/PedagogiaSurda_Marianne.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2011.