

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/multi.v28i70.4020>
Recebido em: 28/03/2023; aprovado para publicação em: 01/05/2023

**A importância do processo educativo inclusivo bilíngue
segundo professores surdos**

***The importance of the bilingual inclusive educational process
according to deaf teachers***

***La importancia del proceso educativo inclusivo bilingüe según
profesores sordos***

Jussara Linhares Granemann¹
Ruth Pavan²

¹Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Especialista em Educação de surdos e atua na Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. **E-mail:** jussaragranemann2020@gmail.com,
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5254-4454>

²Doutora em Educação pela UNISINOS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Bolsista Produtividade pelo CNPq. **E-mail:** ruth@ucdb.br,
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8979-1125>

Resumo: O artigo analisa a importância do processo educativo inclusivo bilíngue, segundo professores surdos que atuam com estudantes surdos matriculados em escolas de ensino regular, em um município da Região Centro-Oeste do Brasil. Como referencial teórico, foram utilizados autores surdos e ouvintes que defendem a perspectiva da educação inclusiva bilíngue ou de uma educação pautada nas diferenças dos alunos. A pesquisa, de caráter qualitativo, teve seus dados produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professores surdos, realizadas na Língua Brasileira de Sinais (Libras), gravadas no Google Meet e, posteriormente, traduzidas para a língua portuguesa escrita. As análises das entrevistas, em articulação com o referencial teórico, demonstraram a relevância da presença de professores surdos atuando nas escolas, pois favorecem a identificação entre os estudantes surdos, legitimando a cultura, a identidade e a língua de sinais.

Palavras-chave: professores surdos; estudantes surdos; educação inclusiva bilíngue.

Abstract: This article analyzes the importance of the inclusive bilingual educational process as seen by deaf teachers who work with deaf students attending regular schools in a city in the Midwest Region of Brazil. Deaf and hearing authors who defend the perspective of either bilingual inclusive education or education based on students' differences were used as a theoretical framework. Semi-structured interviews with five deaf teachers were the source of data of this qualitative research. The interviews were carried out in Brazilian Sign Language (Libras), recorded on Google Meet and later translated into written Portuguese. The analysis of the interviews, in conjunction with the theoretical framework, evidenced the relevance of the presence of deaf teachers working in schools, as it favors identification among deaf students, thus legitimizing their culture, identity and sign language.

Keywords: deaf teachers; deaf students; inclusive bilingual education.

Resumen: El artículo analiza la importancia del proceso educativo inclusivo bilingüe, según profesores sordos que trabajan con alumnos sordos matriculados en escuelas regulares en un municipio de la Región Centro-Oeste de Brasil. Como marco teórico, se utilizaron autores sordos y oyentes que defienden la perspectiva de la educación inclusiva bilingüe o de una educación basada en las diferencias de los alumnos. La investigación, de carácter cualitativo, tuvo sus datos producidos a través de entrevistas semiestructuradas con cinco profesores sordos, realizadas en la Lengua Brasileña de Señas (Libras), grabadas en Google Meet y luego traducidas al portugués escrito. El análisis de las entrevistas, en conjunto con el referencial teórico, demostró la relevancia de la presencia de docentes sordos actuando en las escuelas, ya que favorece la identificación entre los estudiantes sordos, legitimando la cultura, la identidad y el lenguaje de señas

Palabras clave: profesores sordos; estudiantes sordos; educación bilingüe inclusiva.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A trajetória histórica vivenciada pelos surdos no cenário educacional atravessou momentos difíceis e discriminatórios. Por não se expressarem na língua oral, muitas vezes os surdos foram considerados incapazes de raciocinar. Por essa razão, foram perseguidos, segregados, abandonados e excluídos pela família e sociedade.

No Brasil, somente em 2002, a opressão sentida pelos surdos, em parte, foi diminuída com o reconhecimento da Libras, por meio da Lei n. 10.436 (Brasil, 2002) e pelo Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005). Foi quando os surdos conquistaram o direito legal de utilizar a língua de sinais em escolas, espaços públicos, postos de saúde, enfim, na sociedade, com a garantia do trabalho do tradutor intérprete de Libras como forma de acessibilidade linguística e comunicacional nesses ambientes.

Este artigo¹ situa-se no contexto da educação inclusiva bilíngue, trazendo, na pesquisa de campo, professores surdos que atuam em escolas com alunos surdos. Mais especificamente, busca-se analisar a importância que esses professores atribuem ao processo educativo inclusivo bilíngue.

O artigo inicia trazendo aspectos históricos da educação de surdos. No segundo momento, ele situa a pesquisa no contexto da educação inclusiva bilíngue. No terceiro momento, traz o processo metodológico utilizado para produzir os dados com os professores surdos. A análise qualitativa dos relatos, articulados com os autores da educação de surdos e da diferença, é apresentada no quarto momento. Por último, apresenta-se a conclusão da pesquisa realizada.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Segundo registros históricos, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon desenvolveu, no século XVI, o alfabeto manual na primeira escola para surdos, fundada em Madri, Espanha. No entanto, a concepção e o desejo de que os surdos adquirissem a língua oral permaneciam intensos; por exemplo, na Inglaterra, no ano de 1698, John Wallis, depois de várias

¹ O artigo é resultado de pesquisa financiada Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (FUNDECT).

tentativas de oralizar os surdos, publicou o livro *Da fala ou da formação dos sons da fala*, objetivando o ensino da escrita e da fala para os estudantes surdos da época.

Já para o abade Charles Michel de L'Épée, a língua gestual era fundamental para os surdos, e ele fundou a primeira escola de surdos em 1760, criando a filosofia manual e oralista. No ano de 1799, o instituto criado por L'Épée passa a ser financiado pelo governo, e os métodos concebidos pelo seu fundador espalham-se pelo mundo, acentuando a importância desse trabalho com os estudantes surdos. Contudo, na Itália, em 1880, o Congresso Internacional de Educação de Surdos (Congresso de Milão) marcou um retrocesso na educação dos surdos. Daquele momento em diante, os surdos foram obrigados a utilizar a língua oral como forma de comunicação e de aprendizagem nas escolas, não sendo respeitadas suas especificidades linguísticas, como o uso das línguas de sinais, caracterizadas, segundo Quadros e Souza (2008, p. 173, inserção nossa), como “[...] línguas produzidas com as mãos, a face e o corpo. Portanto, [são constituídas] por uma gramática que se utiliza dos canais articulatório-perceptuais, visuais e espaciais (olhos e corpo)”. Lopes e Abreu (2017) destacam que, a partir desse período, a língua oral passa a ser a única língua utilizada pelos surdos, desconsiderando-se a língua de sinais:

As definições declaradas na Ata do Congresso de Milão de 1880 consideram o oralismo, Método Oral Puro, como superior à língua de sinais e o ensino da língua de sinais juntamente com a língua oral como prejuízo, recomenda ao governo que tome medidas para que todos os surdos recebam a educação necessária, que o método de ensino seja igual aos que ouvem e falam, reafirmando essas conclusões com uma proposta de que professores publiquem obras que confirmem as ideias votadas no Congresso (Lopes; Abreu, 2017, p. 5-6).

Assim, inicialmente, as línguas de sinais foram relegadas a simples códigos, sem valor linguístico ou de língua, e sua utilização foi totalmente proibida no meio acadêmico. Eram utilizadas somente pelos surdos em momentos isolados, como modo de comunicação informal, sem credibilidade. Os surdos foram obrigados a se identificar como ouvintes, deixando de lado sua identidade e a língua. Nesse período, ignoraram-se as conquistas linguísticas historicamente alcançadas.

Foram criados espaços para reabilitação da fala, a partir de uma verdadeira imposição da língua oral, independentemente do resíduo auditivo e das possibilidades de fala de cada surdo. A tentativa de submeter os surdos à aprendizagem da fala, ou seja, de torná-los limitados à concepção ouvinte, é denominada de ouvintismo. Para Strobel (2008), esse termo advém do fato de os surdos serem obrigados a expressar-se de forma oral, tal como os ouvintes, pois eram proibidos de utilizar a língua de sinais nos espaços escolares e comunitários.

Conforme Reily (2007), a língua de sinais foi sendo incorporada aos poucos no convívio dos surdos. Inicialmente, a comunicação ocorria na forma de gestos e apontamentos; mais tarde, foi incluído o alfabeto manual, passando-se posteriormente para o uso de sinais.

Para Perlin (2005), o termo *ouvintismo* está incorporado a relações de poder e de dominação, à visão de deficiência e à normalização proveniente de discursos dominantes:

O ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. Uma segunda ideia é a de que não se pode entender o ouvintismo sem que este seja entendido como uma configuração do poder ouvinte. Em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber. Academicamente esta palavra – ouvintismo – designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinicalização e da necessidade de normalização (Perlin, 2005, p. 58).

Skliar (2006) também discorre sobre as reações de resistência dos surdos ao modo dominante de comunicação que o ouvintismo buscou enraizar em toda a comunidade surda:

Vale lembrar que o ouvintismo gera diferentes interpretações, entre as quais surgem algumas formas de resistência a esse poder. O surgimento das associações de surdos enquanto territórios livres do controle ouvinte sobre a deficiência, os matrimônios endogâmicos, a comunicação em língua de sinais nos banheiros das instituições, o humor do surdo, etc., constituem apenas alguns dos muitos exemplos que denotam outra interpretação sobre a ideologia dominante (Skliar, 2006, p. 17).

No que tange ao processo educacional, Skliar (2006) questiona práticas adotadas por escolas e instituições cujo objetivo é tornar o surdo usuário da língua oral, independentemente de suas opções ou condições para o uso da língua nessa modalidade.

Lopes (2011, p. 22) corrobora Perlin (2005), destacando que a surdez não deve ser vista em termos de superioridade ou inferioridade, mas como diferença, sendo esta a tônica das reflexões e discussões sobre a temática: “olhar a surdez não pela falta, mas por aquilo que ela marca como diferente”.

3 SITUANDO A PESQUISA NO CONTEXTO INCLUSIVO BILÍNGUE

Iniciamos este item explicitando, com Skliar (2010), que a surdez está atrelada a concepções políticas, linguísticas e educacionais. É pertinente compreendermos o conceito de surdez como diferença linguística, pois, segundo Quadros (2005, p. 10), o sujeito surdo aprende “[...] por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e do Português, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais”.

Candau (2014), embora não seja uma estudiosa das questões da educação de surdos, explicita as funções da escola, considerando as diversas linguagens e culturas, e contribui para que a surdez seja pensada de forma inclusiva.

A escola é concebida como um centro cultural em que diferentes linguagens e produtos culturais estão presentes, de uma maneira direta ou indireta. Não se trata simplesmente de introduzir na escola as novas tecnologias de informação e comunicação e sim de dialogar com os processos de mudança cultural, presentes em toda a população, tendo, no entanto, maior incidência entre os jovens e as crianças, configurando suas identidades (Candau, 2014, p. 40).

Sabe-se que a língua de sinais é fundamental no processo educativo dos estudantes surdos; daí a importância da educação bilíngue, pois “[...] a questão linguística é o principal diferencial de toda proposta de educação a ser ofertada para os surdos, e a oferta de educação bilíngue em Escolas Bilíngues é consequência desse diferencial” (Nascimento; Costa, 2014, p. 163).

Juntamente com Lopes (2011), apontamos a dificuldade do uso efetivo da Libras, tanto nas escolas quanto na sociedade. A autora alerta que, para tal situação ser alterada, esses espaços precisam utilizar a língua de sinais como primeira língua dos surdos. Embora legalmente os surdos tenham o direito linguístico, ainda é necessário lutar para que ele se efetive.

O uso da Libras como direito linguístico para os estudantes surdos é reiterado na Lei n. 13.005/2014, no Plano Nacional de Educação 2014-2024, meta 4, Estratégia 4.7, que diz respeito à educação bilíngue:

[...] garantir a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos (Brasil, 2014, p. 56).

Conforme apontado por Quadros (2019), a educação bilíngue está atrelada a um ambiente bilíngue, e a Libras configura-se como a primeira língua dos surdos. As escolas regulares, por isso, precisam utilizar a língua de sinais em todos os ambientes e metodologias específicas de ensino de segunda língua para os surdos.

Defende-se que as escolas regulares seriam espaços interessantes de convívio entre surdos e ouvintes se houvesse grande reestruturação no ambiente e das pessoas nele inseridas. Seria preciso, por exemplo, que a LIBRAS fosse utilizada como língua de interação entre alunos-alunos, alunos-professores e alunos-funcionários das escolas, seja na sala de aula, seja fora dela (no pátio, no refeitório e outros). Mas, não somos ingênuos para acreditar que num modelo bilíngue imposto pelos ouvintes, a Libras seja a primeira língua dos surdos, numa escola onde o professor é ouvinte e não sabe Libras? É evidente que o surdo está condenado a se ajustar a um modelo fadado ao fracasso (Rocha; Oliveira; Reis, 2016, p. 99).

Portanto, com base nos autores que utilizamos nesta pesquisa, bem como na lei citada anteriormente, a escola deve proporcionar o acesso e a permanência dos estudantes surdos, possibilitando-lhes diferentes experiências culturais e linguísticas.

Ao defendermos a necessidade de contemplar as diferentes experiências culturais e linguísticas, torna-se importante explicitar o significado de cultura. Entendemos cultura “[...] como tudo aquilo que é produzido pelo ser humano. Assim sendo, toda pessoa humana é produtora de cultura. Não é apenas privilégio de certos grupos sociais nem pode ser apenas atribuída à escolarização formal” (Candau, 2002, p. 72). Ainda com a autora, lembramos que a cultura é plural e heterogênea. Com isso, defendemos a legitimidade de diferentes formas de expressão cultural, incluindo, evidentemente, as diferentes expressões linguísticas.

Perlin (2005) considera a diferença entre cultura surda e ouvinte, sendo que a primeira não depende da segunda, ou seja, a cultura surda tem suas próprias especificidades, sendo independente da cultura ouvinte.

A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. Sugiro a afirmação positiva de que a cultura surda não se mistura à ouvinte. Isso rompe o velho status social representado para o surdo: o surdo tem de ser um ouvinte, afirmação que é crescente, porém oculta socialmente (Perlin, 2005, p. 56).

Autores como Quadros (2005), Skliar (2010), Thoma (2016), Lopes (2011), Goldfeld (2006) e Karnopp (2012), entre outros, ressaltam a presença da cultura surda e da língua de sinais como forma de garantir a permanência dos estudantes surdos nas escolas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2002, p. 21-22), se preocupa com o não quantificável, “[...], ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”. Essa abordagem evidencia o aspecto humano. Gonzaga (2011, p. 74) afirma que “[...] se estudamos as pessoas qualitativamente, chegamos a conhecê-las no pessoal e a experimentar o que elas sentem em suas lutas cotidianas na sociedade”.

Como instrumento de coleta de dados, elegemos a entrevista semiestruturada:

Podemos entender por *entrevista semiestruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (Triviños, 1987, p. 146).

Desse modo, o roteiro de entrevista semiestruturada esteve sujeito a complementações, conforme o andamento da entrevista.

A escolha dos sujeitos teve como critério que fossem professores surdos que atuassem em diferentes escolas da rede pública estadual de ensino, todos do mesmo município da Região Centro-Oeste do país. Os nomes utilizados são pseudônimos, a fim de mantermos o anonimato dos professores entrevistados.

Após autorização, as entrevistas semiestruturadas com os professores surdos foram realizadas por meio do Google Meet em Libras, uma vez que é a primeira língua dos surdos.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS: OS PROFESSORES SURDOS E O CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO BILÍNGUE

Para Thoma (2016), a educação bilíngue está atrelada à cultura surda, ou seja, não há contexto educacional inclusivo bilíngue se não há acolhimento da cultura surda e da língua de sinais. Lopes (2012) amplia a proposta bilíngue como possibilidade de formação de identidade e de trocas entre os surdos.

Implicados na proposta bilíngue de educação para surdos está o uso da escola como um espaço de convivência de surdos com surdos, a possibilidade de construir uma identidade surda a partir da convivência com semelhantes, a capacidade de produzir uma cultura visual e de aprender tendo a Língua de Sinais como primeira língua. (Lopes, 2012, p. 249).

Abaixo, apresentamos os relatos dos professores surdos entrevistados sobre o que é necessário para que haja um contexto educacional inclusivo bilíngue:

Os estudantes surdos precisam de uma escola que permita a imersão na cultura surda, e, para isso acontecer, é fundamental o uso da Libras no ambiente escolar. A escola se preocupar com o estudante surdo, ver que ele tem identidade e cultura surda. É importante que a escola motive os estudantes surdos e crie metodologias diferenciadas para o ensino (Professora Maria).

É fundamental que a cultura surda permeie todo o trabalho realizado na escola, bem como a participação dos professores surdos nas decisões. Na escola, é preciso ter professor surdo ensinando a Libras como primeira língua. É importante que o ensino esteja baseado na metodologia visual (Professora Andressa).

O estudante surdo tem um diferencial, a Libras como primeira língua; assim, a educação bilíngue é fundamental para garantir a participação efetiva, e não ser mais um número na sala (Professora Lucinda). O respeito ao surdo, pois temos nossa própria língua, cultura e identidade. É fundamental a compreensão de que o surdo não é um coitadinho (Professora Juliana).

A língua de sinais representa a cultura surda, pois mostra nossos pensamentos e formas de ver o mundo (Professor Robson).

Da mesma forma que os professores surdos, autores como Thoma (2016), Skliar (1999), Quadros e Schmiedt (2006), Lopes (2012), Perlin (2005), Strobel (2008) e Lacerda, Albres, Drago (2013), entre outros, ratificam o trabalho com a língua de sinais como base para o processo educativo dos estudantes surdos na perspectiva bilíngue. Nesse sentido, o professor surdo ganha destaque. Para Martins e Lacerda (2016), o professor surdo tem como função reconhecer as singularidades linguísticas e culturais de cada estudante surdo, promovendo estratégias para propiciar construções significativas nos aspectos psicossociais, afetivos e linguísticos, além dos conteúdos curriculares. Podemos afirmar com Gesueli (2006, p. 277) que

A inserção do professor surdo na sala de aula contribui para que os alunos não somente encontrem possibilidades de construção da narrativa em língua de sinais, mas também se percebem como surdos, construindo sua identidade já na idade de 5-7 anos, assumindo e diferenciando papéis na interação, principalmente em relação ao

professor surdo e ao professor ouvinte. A perspectiva de educação bilíngue na área da surdez está antecipando a consciência dos próprios surdos sobre o significado da surdez, o que há bem pouco tempo acontecia somente na idade adulta.

Também a pesquisadora surda Reis (2007, p. 88) argumenta que o professor surdo expõe “[...] sua cultura, sua língua de sinais, sua identidade e sua alteridade, onde ele pode revelar ao aluno muito do seu próprio processo formativo”. Por isso, a presença do professor surdo no processo educativo de estudantes surdos tem uma contribuição singular.

Os professores entrevistados reforçam o papel da língua de sinais como expressão primordial da cultura surda, bem como na constituição e fortalecimento das lutas e conquistas de direitos das pessoas surdas e do legado das gerações passadas:

A Libras faz parte da cultura surda e deve ser respeitada e valorizada pela sociedade (Professora Juliana).

A cultura surda é muito rica e fortalece a comunidade surda com o passar dos anos (Professor Robson)

A força da comunidade surda está em cada um de nós, e assim somos responsáveis em sermos referências para as gerações futuras (Professora Andressa).

Entendo e respeito os costumes e tradições deixadas pelos antepassados surdos; são como tijolos que contribuem para a construção nas nossas vidas (Professora Lucinda).

É importante destacar as lutas das gerações passadas para a conquista da oficialização da Libras como língua e direito linguístico (Professora Maria).

Ao discutir a língua de sinais, Almeida (2015) compreende-a como artefato cultural, considerando-a como uma das maiores manifestações e produções da cultura surda, visto que sua significação social transcende as funções de apenas servir como forma de comunicação. Para a pesquisadora surda Strobel (2008, p. 61), o acesso à língua de sinais e a participação e pertencimento à cultura surda “[...] promove[m] segurança, autoestima e identidade”; nesse sentido, é fundamental a interação de crianças surdas com os adultos surdos. Outra questão importante é apontada por aponta Gesser (2012, p. 83) quando trata da influência política da Libras nas relações linguísticas e sociais dos surdos, nos embates pela conquista dos direitos:

a “[...] língua de sinais é a bandeira política, tomada sempre como tema e objeto de luta em quaisquer reivindicações pela comunidade surda”.

O reconhecimento da Libras, por meio da Lei n.10.436/2002, como forma de comunicação e expressão possibilitou que a comunidade surda de todo o país alcançasse visibilidade. Verifica-se que a Libras é imprescindível para o surdo, segundo os professores surdos entrevistados, mas Albres (2017) ressalta que, apesar de sua importância para a comunidade surda, ainda é pouco valorizada como língua de constituição dos sujeitos surdos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário educacional atual para a educação de surdos, a Libras, como primeira língua para os estudantes surdos, é parte fundamental. Seu uso nas instituições escolares representa o respeito e a valorização não somente de uma língua, mas também de uma cultura. Portanto, isso significa o atendimento de especificidades linguísticas, sociais, culturais e educacionais dentro do espaço escolar.

Os professores pesquisados foram unânimes em relação à importância da Libras para o processo educacional, comunicacional, cultural e de identificação como surdo, sendo primordial a presença do professor surdo nesse contexto. O professor surdo conhece as dificuldades, a cultura e a língua do seu estudante, o que produz cumplicidade entre eles, assim facilitando a identificação de surdo com surdo, bem como a construção de uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. Os diferentes caminhos para uma educação bilíngue (Libras/Português) na região sul do Brasil. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 339-63, 2017. Doi: <https://doi.org/10.12957/riae.2017.29809>

ALMEIDA, Wolney Gomes. *Educação de surdos formação: estratégica e prática docente*. Ilhéus: Editus, 2015.

BRASIL. *Lein. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil;

Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. *Decreto n. 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 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. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos. 22 dezembro 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos. 24 abril 2002. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02> Acesso em: 23 fev. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Sociedade, educação e culturas*: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

GESSER, Audrei. *O ouvinte e a surdez*: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola, 2012.

GESUELI, Zilda Maria. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-92, jan./abr. 2006.

GOLDFELD, Márcia. Atendimento fonoaudiológico para crianças surdas sob o enfoque bilíngue e interacionista. In: FROTA, Silvana; GOLDFELD, Márcia (Org.). *Enfoques em audiologia e surdez*. São Paulo: AM3 Artes, 2006.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pesquisa em educação*: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

KARNOPP, Lodenir Becker. Educação bilíngue para surdos: ao que estamos sinalizando? In: FREITAS, Débora; CARDOZO, Sandra (Org.). *(In)formando e (ré) construindo redes de conhecimento*. Boa Vista: UFRR Editora, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva Aquino; DRAGO, Silvana Lucena

dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educação Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho. *Concepções de surdez de adultos surdos que utilizam língua de sinais*. 2012. 182p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2012.

LOPES, Ana Carolina das Chagas; ABREU, Sandra Elaine Aires de. O Congresso de Milão (1880) como marco histórico cultural na educação de surdos no Brasil. *Revista Educação, Ciência e Inovação*, Anápolis, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2017. Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/pedagogia/article/view/4469>. Acesso: 25 ago. 2020.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. *Revista de Educação*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 163-78, maio/ago. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2, p. 159-78, 2014.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, Ronice Müller de. *Libras*. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de. *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de; SOUZA, Saulo Xavier de. Aspectos da tradução/encenação na Língua de Sinais Brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de Letras Libras. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org). *Estudos Surdos III: série pesquisas*. Petrópolis: Arara-Azul, 2008.

REILY, Lucia. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 308-26, ago. 2007.

REIS, Flaviane. Professores surdos: identificação ou modelo? In: QUADROS, Ronice Muller; PERLIN, Gladis (Org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007

ROCHA, Luiz Renato Martins da; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; REIS, Márcia Regina dos. *Surdez, educação bilíngue e Libras: perspectivas atuais*. Curitiba: CRV Editora, 2016.

SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre a diferença*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. [volume I]. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. *Revista Educação e Realidade*, v. 24, p. 15-32, jul./dez. 1999.

STROBEL, Karin Lilian. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. 2008. 176p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-75, set. 2016. Doi: <https://doi.org/10.1590/2175-623661087>

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

