

O ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA SURDOS

Carolina Comerlato Sperb¹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS

RESUMO

O presente trabalho se inicia me posicionando como autora surda, estudante acadêmica e profissional na área de educação aos Surdos e interessada no campo de Estudos Culturais onde posso encontrar possibilidades de gerar debates significativos em diferentes espaços discutindo políticas e articulando novas idéias relacionadas com os Estudos Surdos. Hoje em dia a política de educação de surdos prevê a educação bilíngüe na perspectiva da educação inclusiva, o que me faz perguntar: será que esta proposta de educação bilíngüe se encontra realmente na prática? Neste trabalho, apresento argumentos sobre o ensino de português como segunda língua para os surdos e o modo como o AEE está propondo que ele ocorra.

ABSTRACT

The present work begins by positioning me as a deaf author, academic student and professional in the field of education for Deaf and interested in the area of Cultural Studies where I can find ways of generating meaningful discussions on different spaces discussing policies and articulating new ideas related to studies on Education of the Deaf. Today, the education on the Deaf provides bilingual education in the perspective of inclusive education, which makes me wonder: is this proposal for bilingual education actually in practice? In this academic work, I present arguments about the teaching of Portuguese as a second language for deaf people and how the ESA is proposing that to occurs.

I Introdução

No Brasil, os surdos tiveram lutas de muitos anos desde século XX, sem esses seus movimentos não teriam acontecido a oficialização de LIBRAS em 1996² no município de Porto Alegre-RS, e mais tarde chega a Lei Federal 10.436 de 24 de Abril de 2002. Esses movimentos gaúchos foram discutidos política, cultural e socialmente na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), com matriz no Rio de Janeiro, instalado o escritório regional na cidade de Porto Alegre-RS em 1996. Entre outros, gerava projetos de pesquisas e de extensão como cursos de formação de professores e interpretes. O movimento mais marcado foi no evento V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngüe para Surdos em 1999. Pois, antes desse dia, havia encontro de professores e líderes surdos para a discussão de temas sobre Políticas e Práticas Educacionais para Surdos; Comunidades, Culturas e Identidades Surdas; e Profissionais Surdos. Assim os surdos elaboraram o documento denominado A Educação que nós, surdos, queremos (FENEIS, 1999), que “se tornou referência para a discussão de políticas educacionais para surdos no Brasil e embasou a discussão de projetos político-pedagógicos de várias escolas de surdos no país.” (THOMA; KLEIN, 2010, p 8).

O decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei de LIBRAS de 2002 demonstra outro movimento pelos direitos humanos, como inclusão social enquanto política lingüística reconhecendo a LIBRAS como a língua para surdos brasileiros. Em resumo, os surdos sempre movimentaram alegando a sua língua natural, a de sinais, no Brasil, LIBRAS e ainda pela sua educação que seja instruída em LIBRAS e lutam também pela aprendizagem do português como segunda língua que está também regulado no decreto.

¹ Mestranda em Educação na UFRGS e Professora de LIBRAS no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. (IFRS) E-mail: ccsperb@hotmail.com

² Lei Municipal nº 7.857, de 30 de setembro de 1996. Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS.

Como podemos entender o início e o processo de discussão sobre a inclusão, sem buscar o ponto de origem, mas as condições que possibilitaram a proposta da inclusão escolar em nosso país?

Olhando para trás veremos que no Brasil, o atendimento das pessoas com deficiência teve início em instituições de reclusão como o Instituto dos Meninos Cegos (1854), atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant, primeiro a ser criado no país. O segundo instituto criado foi o de surdos, antigamente conhecido como Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (1857), hoje conhecido como Instituto Nacional de Surdos – INES, ambos situados no Rio de Janeiro.

O slogan “Educação para Todos” é apresentado na Declaração Mundial de Educação para Todos, que ocorreu na cidade Jomtien, na Tailândia, em 1990. Essa declaração faz um chamamento de todos para uma escola de acesso universal com uma educação que estimule com equidade a todos que estão inseridos nela. Também houve, em 1994, o Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, no qual foi elaborado a Declaração de Salamanca, que trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, sobre o direito de toda a criança à educação e sobre a importância de desenvolver uma educação que respeite o modo de aprendizagem de cada um.

A LDB de 1996 obriga todo o sistema de ensino a receber os alunos e propõe um currículo, metodologia e teorias focadas e adaptadas às suas necessidades. Na Constituição Federal de 1988 constava apenas que a educação era um direito de todos, mas não aprofundava os aspectos relacionados à metodologia e atendimento. Já a LDB de 1996 entende que é necessário atendimento especializado adequado a cada uma das necessidades dos alunos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 estabeleceram que os sistemas de ensino devam atender a todos os alunos organizando e atendendo de acordo com as necessidades educacionais especiais de cada um. Ainda em 2001, o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001, trata sobre a garantia de qualidade no ensino e coloca que é necessária a construção de um ensino inclusivo, garantido o atendimento à diversidade humana.

Na perspectiva da educação inclusiva, a resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse caso, a LIBRAS se torna:

[...] 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. (BRASIL, 2005)

II Educação Bilíngüe no contexto da Educação Inclusiva: O ensino da Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado

A Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação do Brasil instituiu uma comissão de profissionais da área para a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que objetiva superar a lógica de exclusão, demonstrando uma educação de qualidade para todos os alunos. Esse documento surge para garantia de acesso da pessoa com deficiência na rede regular de ensino. Tal política oferta o Atendimento Educacional Especializado (AEE); formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão.

Para implementar o AEE, o MEC passa a oferecer formação para os professores, através de cursos à distância e cria materiais de subsídios para essa formação. O documento para a formação de professores para o trabalho pedagógico com alunos surdos³ no AEE nas escolas comuns prevê que esse seja realizado em um

³ A justificativa para esse “com” é de que o aluno não pode ser reduzido à surdez; ele é constituído de outros traços identitários e, segundo a explicação do MEC, uma “Pessoa”, por isso “pessoa com surdez”.

espaço bilíngüe. No registro do AEE, o período adicional a ser ofertado no contra-turno para os alunos surdos apresenta três momentos didático-pedagógicos: O AEE em Libras na Escola Comum, o AEE para o ensino de Libras e o AEE para o Ensino de Língua Portuguesa.

No cenário da história da Educação Especial vimos que essa tradicionalmente foi oferecida em instituições, escolas especiais e classes especiais, com uma visão predominantemente clínica. O atendimento clínico-terapêutico era praticado nas escolas de surdos, que tinham uma compreensão da surdez como deficiência. Mas com a movimentação da comunidade surda, com a força da nossa identidade e da nossa cultura surda e com o desenvolvimento de pesquisas sobre a língua de sinais e a educação de surdos hoje as escolas de surdos no Brasil se encontram com propostas de ensino bilíngüe, na qual a educação de surdos vem sendo ministrada através da língua de sinais e da língua portuguesa escrita, com privilégios diferentes, sendo a língua de sinais considerada primeira língua (L1) e a língua escrita portuguesa como segunda (L2).

O documento A educação o que nós surdos queremos apresenta alguns trechos sobre educação de surdos, o que os representantes dos surdos que elaboraram o documento querem aprender, o que esperam receber de instrução etc. Na seção Políticas e Práticas Educacionais para Surdos consta a velha discussão sobre o ensino através do uso da língua de sinais. Outro aspecto abordado no documento, que mexeu comigo, foi a reivindicação dos surdos de aprender os conteúdos que os ouvintes aprendem, mas através da comunicação visual. Interpreto isso como visualidade (CAMPELLO, 2008), proporcionado por um professor que utilize e seja fluente na língua de sinais, não somente como língua, mas em outras questões, que são tão importantes quanto, como políticas, sociais e culturais, que contribuem para o desenvolvimento do aluno surdo. Esse documento registra outro destaque na seção de número 22: “considerar que integração/inclusão escolar é prejudicial à cultura, à língua e à identidade surdas”. Mas as escolas inclusivas parecem considerar a presença de intérpretes como a única ferramenta para que os surdos sejam incluídos e muitas vezes o único contato dos surdos com sua língua se dá no contra turno da escola na sala do AEE.

Em relação a diferença lingüística, consideram importante a presença de outros colegas surdos, mas é necessário que haja uma interação com os colegas surdos e conteúdos culturais para que possam produzir, construir subjetividades culturais no processo de desenvolvimento lingüístico e social.

É por meio da língua que temos acesso ao conhecimento e à cultura. Não somos uma ilha, vivemos em sociedade, que exige interação, adivinhe? Construimos nossa identidade por meio da língua. Exercemos a nossa cidadania por meio/com a língua. A língua faz parte de um conjunto de práticas sociais e culturais. [grifo das autoras]. (GORSKI; FREITAG, 2007, p. 4)

Reflico sobre isto e imagino como seria possível em cidades onde o número populacional é mínimo, e a quantidade de surdos pequena e constituída de sujeitos que nem sempre estão numa mesma região. Nesses lugares, muitos alunos surdos chegam à escola sozinhos, sem ter com quem se comunicar, ainda quando criaram uma forma de comunicação em seus lares e contextos sociais.

E penso sobre as escolas inclusivas, que também não estão preparadas para atender às demandas surdas, as escolas que estão começando a ter estruturas de organização escolar, mas ainda falta um atendimento mais voltado à condição lingüística e cultural do surdo.

Essas questões podem ser pensadas a partir do documento A educação o que nós surdos queremos, no qual encontramos o registro de que deve se “propor o fim da política de inclusão[...]”. Talvez no contexto, tempo e lugar em que foi elaborado esse documento os surdos tinham representação diferente sobre as escolas comuns, considerando que essas escolas não tinham nenhuma preparação para atender às necessidades dos surdos.

Sobre a inclusão, Marianne Stumpf acredita que há a necessidade de se trabalhar “os conteúdos (grade curricular) da pedagogia Surda”. (2008, p. 20). A autora defende uma inclusão ética e entendo que essa pode ser possível se houver realmente um olhar de prioridade para a educação do surdo, a educação

adequada, em que a sociedade acolha realmente e que o surdo se sinta acolhido⁴. Stumpf (2008, p. 26) coloca que o “que precisamos é qualificar sempre mais o que já existe”.

Quadros (2005) também questiona o fato de não se investir nas escolas já existentes, pois a educação de surdos poderia ter significativas melhoras se houvesse investimento nas escolas de surdos existentes. Pensar sobre a diferença surda na escola é uma forma de pensar caminhos para a educação dos surdos, numa perspectiva que não só respeite, mas compreenda o verdadeiro conceito da palavra diferença.

Simone Gonçalves de Lima da Silva, em seu trabalho intitulado Ensino de Língua Portuguesa para surdos: das políticas as práticas pedagógicas (2008)⁵, argumenta que as escolas inclusivas devem implantar saberes surdos, a cultura surda, o jeito visual dos surdos de apreender o conhecimento, o uso da lingüística contrastiva (LIBRAS versus Língua Portuguesa). A autora está a par da criação do AEE, mas entende que para se garantir “a sintonia da aprendizagem com o ensino regular, seria importante uma mudança curricular inserindo a Libras e a Língua portuguesa como segunda língua no currículo escolar” (2008, p. 56). Ela diz que mesmo que este atendimento funcionasse, somente um dos alunos surdos da instituição pesquisada podia participar visto que os outros alunos surdos trabalhavam no contra-turno.

Se a palavra “inclusão” significa incluir todos respeitando a língua, cultura específica, então deveria tratar de conteúdos no mesmo processo para todos, ou seja, com o mesmo tempo de atendimento na escola. Mesmo que o ensino se dê para alunos ouvintes e surdos fica um pouco complicado, busco nas palavras de Tardif e Lessard (2009), a tarefa dos professores em sala de aula. A tarefa consiste em três planos como a interpretação, a imposição e a comunicação.

Quanto à interpretação, Tardif e Lessard (2009, p. 250) escrevem que um professor é um “leitor de situações” e que desenvolve “a capacidade de improvisação” através de experiências na prática, seu conhecimento dos alunos e da história da turma. Com a imposição, os professores “dirigem a comunicação pedagógica e contribuem de modo a orientar o programa de ação em curso em função das significações que privilegiam”. (IDEM, p 251) Também impõem conteúdos que repassam cultura, busco nas palavras de Tardif e Lessard (2009, p 252):

[...] o saber escolar não é passado como um objeto puramente cognitivo, mas também se constrói, sempre, como um projeto para impor uma cultura a outras pessoas. A tarefa docente consiste, assim, em tornar natural essa imposição arbitrária da cultura, fazendo com que ela atinja o interesse ou as necessidades dos alunos.

Por último, o professor produz comunicação, isto é, ação pedagógica. Portanto, para que os três planos fundamentais possam trabalhar juntos com alunos em sala de aula, imagino a escola inclusiva: na sala há duas línguas envolvidas, como a língua portuguesa utilizada pelos alunos ouvintes e a língua brasileira de sinais pelos surdos, nas situações de ensino, onde o professor irá explicar os conteúdos para os alunos que não falam a mesma língua que ele, a presença de um intérprete resolveria? A resposta a essa questão é bastante complicada porque na sala de aula comum, havendo o aluno surdo incluído, o professor precisa estar atento as necessidades de explicações mais voltadas à realidade visual destes alunos.

Então Thoma e Kraemer (2009, p. 264) se questionam: oferecer uma disciplina de Libras para todos os futuros professores poderá tornar o país bilíngüe? Pensando em todos os critérios expostos por Lodi e Moura (2006) acerca do significado do bilinguismo a respeito da L1, imagino que seja muito difícil para um sujeito ouvinte, cursando uma disciplina de 30 horas/aula⁶, se tornar bilíngüe.

Suponhamos, num contexto de inclusão, que se tenha uma disciplina de português ministrada por

⁴ A idéia de acolhimento expressado neste parágrafo é mencionado por Stumpf (2008, p. 29).

⁵Disponível em: http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Simone%20Silva.pdf

⁶ Na UFRGS a disciplina de LIBRAS tem carga horária de 30h/a.

professor ouvinte. Sabe-se que por mais que um professor detenha a mesma língua dos seus alunos ouvintes, há um inegável desencontro cultural. Tal desencontro é ainda maior quando se trata de alunos surdos.

Para os alunos surdos, que não estão recebendo o ensino direto da língua portuguesa, faltam momentos de acesso aos conteúdos na forma de interação entre eles e apropriação na L1 para depois haver o aprendizado da L2. A função entre os ouvintes e surdos se dá de maneira diferente.

A política inclusiva diz que os surdos devem ter AEE, mas não entendo porque os surdos devam receber educação “dupla”, visto que AEE não substitui a escola comum, mas acontece em turno oposto ao da aula comum. No AEE, se afirma que na inclusão é necessário que se contemple o ensino da L2. De outra parte, como já mencionei, questiono porque o atendimento se dá no turno inverso, sendo um trabalho à parte. Os ouvintes, por exemplo, só têm aulas pela manhã, podendo aproveitar a tarde para o lazer. Porque o atendimento não é então feito no mesmo horário da aula? Vêm-me os pensamentos escritos por Emanuelle Laborit⁷ e Vanessa Vidal⁸ durante seus registros em suas biografias, nas quais expuseram suas angústias com relação a infância não aproveitada, visto que estudavam e no turno inverso freqüentavam sessões constantes de Fonoaudiologia para que pudessem desenvolver a fala oral. Tanto tempo entre a clínica e a escola as deixou sem lembranças de brincadeiras e diversão na infância. E questiono, diante desta proposta de ensino, visando o desenvolvimento do aluno surdo, que tempo ele terá para sua família, amigos e para si, recebendo o atendimento educacional especializado?

O discurso da inclusão que quer resolver os impasses, sendo o ensino pautado na suposta equalização do acesso, depositando essa responsabilidade na figura do intérprete e focando a solução na questão de língua é um reducionismo. Além de língua, há de discutir as questões culturais, de identidades, de subjetividades.

Muller, Klein e Lockman, no trabalho Educação de surdos: percursos e significados na formação docente (2005) abordam sobre três modalidades de educação para surdos, entre elas a inclusão. As autoras colocam que a “política educacional para surdos ficou reduzida a uma questão de escolha da modalidade lingüística a ser implementada nos projetos escolares” (p. 9). Elas também tratam sobre as representações, identidades e currículo que são narradas pelos professores sobre os surdos e as contradições existentes em cada modalidade de educação analisada. No entendimento das autoras, os professores descrevem seus alunos sempre na perspectiva da “falta de audição, da falta da fala, da impossibilidade da comunicação entre um suposto “mundo ouvinte” — definidor das relações e espaço da “maioria” — com um “mundo surdo” — minoritário, desviante e, por isso mesmo, convocado a se ver e se narrar pelo olhar do outro” (p. 7).

No texto de Quadros A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina (2005) surge uma discussão sobre as políticas de educação inclusiva que trabalha “no sentido de garantir o acesso ao conhecimento na rede regular de ensino por meio da língua de sinais brasileira com o intérprete de língua de sinais” (p. 3), porém “as proposições dos surdos sempre foram por uma escola pública de qualidade em língua de sinais com professores bilíngües e professores surdos” (p. 14). A autora fala sobre os movimentos e lutas dos surdos, que parecem sempre estar em contraposição às implementações de governo. Os surdos querem uma política de educação inclusiva, mas que esteja adequada às questões lingüísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais. Interessante que Quadros traz no documento A educação que nós queremos, que

“inclui propostas no nível dos direitos humanos, detalhamento sobre a escola dos surdos, sobre as classes especiais para surdos onde não houver possibilidade de criação das escolas de surdos, as relações dos professores surdos e professores ouvintes, as reflexões sobre as questões culturais e sociais dos surdos implicadas na educação que incluem a língua de sinais, as

⁷ Surda francesa, que escreveu sua biografia *O Vôo da gaivota* em 1994.

⁸ Surda brasileira, depois de sua passagem pelo glamouroso mundo das Misses, onde foi 2ª Princesa Miss Brasil, ela escreveu sua biografia *A verdadeira beleza* em 2009.

propostas curriculares, as relações familiares e as artes surdas. Também inclui proposições quanto à formação dos professores surdos, diferenciando os professores, os instrutores, os monitores e os pesquisadores surdos” (p.15).

A autora menciona também que a “escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” estão longe de serem convergentes”. E são importantes as análises que a autora faz sobre a formação dos profissionais

A análise do processo e resultado da formação dos profissionais que estão diretamente envolvidos com a educação de surdos na rede regular de ensino, bem como a análise do impacto da proposta no processo de ensinar e aprender dos alunos surdos com a implementação dessa política pública devem ser feitas para que possamos acompanhar de fato os problemas que surgirão ao longo do processo de implantação da proposta e possamos apresentar formas alternativas de resolver e/ou encaminhar os impasses aos órgãos competentes. (p. 16).

Quanto à formação de professores e profissionais intérpretes de língua de sinais, a autora coloca que eles “não sabem muito bem como resolver impasses na sala de aula” (p. 17) e por esta razão ela realizou esta análise buscando que o estado de Santa Catarina “encontre alternativas que dêem sustentação para a viabilização desta prática no sentido de garantir o sucesso desta política pública” (p. 17). Ela afirma, ainda, que o processo de análise e a apresentação de proposta precisam “estar acompanhado do diálogo com os movimentos surdos, que apesar de insatisfeitos, estão interessados no sucesso da proposta” (p. 17).

O documento impresso de AEE registra que “O Atendimento Educacional Especializado para aprendizagem da Língua Portuguesa exige que o profissional conheça muito bem a organização e a estrutura dessa Língua, bem como metodologias de ensino de segunda língua.”, mas no DVD isso não aparece. Chama-me a atenção também o entendimento de que a LIBRAS não deve ser utilizada no ensino da Língua Portuguesa:

A não utilização de língua de sinais para ensinar o português, pois o uso da LIBRAS em detrimento do ensino da Língua Portuguesa seria, antes de tudo, um equívoco teórico e irreparável, visto que ambas são línguas distintas, com gramática e regras próprias que as justificam. (Texto mostrado e narrado no vídeo)

No DVD aparece uma professora usando a oralidade na frente de um aluno surdo durante aulas de português. Diz não usar LIBRAS como língua de instrução, negando a realidade histórica, social, lingüística, cultural dos surdos. Quadros e Campello (2010, p. 27) falam sobre o quão complicado é falar sobre esta educação num país “supostamente monolíngüe”, visto que no Brasil o português e a fala oral imperam. As autoras comentam que há no país aproximadamente 200 idiomas e a LIBRAS é uma destas línguas, com a ressalva de estar oficializada pela Lei Federal 10.436 de 24 de Abril de 2002.

O bilingüismo aparece no Decreto 5.626 de 22 de Dezembro de 2005, que regulamenta a Lei, e reconhece o ensino do português como segunda língua. Segundo as autoras:

Os direitos lingüísticos estão sendo vistos não como direito individual, relacionando com a capacidade. O direito lingüístico individual traduz-se na garantia da aquisição da linguagem por meio de língua de sinais. Por outro lado, o direito lingüístico dos surdos é um direito coletivo. Nesse sentido, o direito ganha força, e os desdobramentos das práticas lingüísticas passam a ser traduzidos por meio das comunidades lingüísticas. Os surdos brasileiros têm direito à educação bilíngüe como grupo social e lingüístico que precisa ser representado nos diferentes espaços sociais, independentemente de território, mas atrelados as comunidades lingüísticas. (QUADROS; CAMPELLO, 2010, p. 32)

Ainda para Quadros (2008) e Quadros e Campello (2010), aprender línguas distintas é positivo, pois numa perspectiva “aditiva”, ser bilíngüe, traz vantagens, como “poder”, “elasticidade cognitiva”, “flexibilidade social” e outras que favorecem a vida do sujeito bilíngüe na sociedade.

Refletir sobre as políticas de educação inclusiva é algo que exige tempo. Não posso “negar” a necessidade de um ensino que possibilite trabalhar com um “planejamento lingüístico e pedagógico” (QUADROS; CAMPELLO, 2010, p. 41), mas também não é possível desconsiderar a falta de formação e que mesmo que a Lei e tantas literaturas nos apresentem possibilidades, existem lacunas que merecem atenção, especialmente nas escolas inclusivas para surdos.

REFERENCIAS

BRASIL, MEC/SEESP. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008 [on-line]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 10 Jan. 2010

_____. Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez. 2007 [on-line]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_da.pdf. Acesso em 10 Jan. 2010

_____. Decreto nº 5626/05. Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. 2005 [on-line]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 10 Jan. 2010

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de Surdos**. Tese de Doutorado (Educação). Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. A Educação que nós surdos queremos. Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos. Porto Alegre/RS: UFRGS, 1999. (Texto digitado).

GORSKI, Edair; FREITAG, Raquel. Ensino de língua materna. 2007. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Curso de Letras - LIBRAS à distância. Desenvolvimento de material didático).

LABORIT, Emmanuelle. **O vôo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

LODI, Ana Claudia Balieiro Lodi e MOURA, Maria Cecília de. A primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.1-13, jun. 2006. <http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1624> Acesso em: 16 Jan 2011.

MULLER, Marcia Beatriz Cerutti; KLEIN, M.; LOCKMAN, K. Educação de surdos: percursos e significados na formação docente. (GT15). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambú. Anais... Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151248int.rtf > Acesso em: 08 Jan 2011.

QUADROS, Ronice Müller de. A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina. (GT15). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambú. Anais... Disponível em: <[http:// www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151544int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151544int.pdf) > Acesso em: 08 Jan 2011.

QUADROS, Ronice M.; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A CONSTITUIÇÃO POLITICA, SOCIAL E CULTURAL DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS-LIBRAS. In: VIEIRA- MACHADO, Lucyenne M. C; LOPES, Maura Corcini. (Org.). Educação de Surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: das políticas as práticas pedagógicas. Florianópolis, 2008. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina.

STUMPF, Mariane Rossi. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, Ronice. **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p.14-29.

TARDIF M. & LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. Identidades e Diferenças produzidas no campo da Educação de Surdos. In: Mozart Linhares da Silva; HILLESHEIM, Betina; Cláudio José de Oliveira. (Org.). Estudos Culturais, Educação e Alteridade. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, v. 1, p. 257-272.

THOMA, Adriana; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. Cadernos de Educação (UFPel), v. 1, p. 107-131, 2010.

VIDAL, Vanessa. **A Verdadeira beleza**: Uma história de superação. Fortaleza, 2009.