

## A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL PARA A ABORDAGEM BILÍNGUE: A SURDEZ EM QUESTÃO

**Paulo César Machado**

Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET-SC / Unidade de São José. Doutorando em Educação – UFSC.

E-mail: paulomachado62@gmail.com

### Resumo

Este trabalho discute aspectos interculturais e linguísticos no contexto escolar do aluno surdo. Diferentes autores têm discutido a relação língua/identidade na educação bilíngue, colocando em foco a interação entre os sujeitos e destacando o espaço de negociação, o “entre-lugar”, frente a culturas diferentes. Buscamos trazer essa discussão para o campo da surdez, levando em conta que o interlocutor privilegiado do aluno surdo é o próprio surdo, e o lugar de contato com sua língua se dá, para a maioria dos alunos, dentro da escola. Observamos que a inserção do professor surdo em sala de aula contribui para que os alunos não somente encontrem possibilidades de construção da língua/identidade, mas utilizem-se legitimamente dos espaços de negociação entre surdos e ouvintes no contexto escolar. Ao que parece, a abordagem educacional bilíngue na perspectiva intercultural está acelerando a consciência dos próprios alunos surdos sobre a construção de identidades surdas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Perspectiva intercultural. Língua/Identidade. Abordagem bilíngue. Surdez.

## PERSPECTIVE OF EDUCATION FOR INTERCULTURAL BILINGUAL APPROACH: THE DEAFNESS IN FOCUS

### Abstract

This paper approaches a discussion on the intercultural and linguistics aspects of deaf students in school environment. Different authors choose the interaction between deaf subjects, highlighting the space of negotiation or the “in between”, regarding different cultures, as the main focus in the discussion of the language/identity relation in bilingual education. The idea is to bring this discussion into the field of deaf studies, taking into account the fact that the privileged interlocutor of the deaf student is himself and that the contact *locus* with his language, for most of them, occurs inside the school. It has been observed that the insertion of a deaf teacher in the classroom contributes to seeking and finding new possibilities for the construction of the language/identity relation and the legitimate use of negotiation spaces between deaf and hearing students in the school context. It seems like the intercultural perspective of the bilingual educational approach is accelerating the awareness of the deaf students regarding the meaning of deafness.

**KEYWORDS:** Intercultural perspectives. Language/Identity. Bilingual approach. Deafness.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende discutir aspectos interculturais e linguísticos na intervenção educativa do aluno surdo, a qual tem se constituído no campo de minha atuação profissional no decorrer desses dez anos.

O contato com alunos surdos no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina - Unidade de São José, suscitou meu interesse para a possibilidade de refletir sobre essa questão, principalmente em decorrência da implantação da educação bilíngue, marcada pela inserção do professor surdo em sala de aula.

Tendo passado pelas diferentes correntes educacionais como *oralismo*<sup>1</sup> e *comunicação total*<sup>2</sup>, o NEPES iniciou o processo de reflexão e adesão à abordagem bilíngue buscando a oficialização da língua de sinais em sala de aula e sua extensão no contexto escolar, privilegiando o papel do professor surdo nesse processo.

Essa abordagem traz, fundamentalmente, uma nova concepção de surdez, que implica mudanças ideológicas, rompendo de fato com a concepção oralista e em grande parte com os sistemas da comunicação total, que não propiciaram alterações significativas no que se refere à importância da língua de sinais e o papel da comunidade surda no processo educacional.

A abordagem de educação bilíngue sugere-nos, então, mudanças que se mostram necessárias, sendo a mais importante delas o reconhecimento à língua de sinais como língua natural<sup>3</sup> e de direito do surdo. Outra mudança refere-se à condição bilíngue do surdo, ou seja, ele deverá ter acesso à língua de sinais por meio do contato com a comunidade surda (dado o fato de 95% dos surdos serem filhos de pais ouvintes e adquirirem tardiamente a língua de sinais), possibilitando que a língua majoritária, na modalidade escrita, seja trabalhada como segunda língua. Portanto, o surdo deverá ser bilíngue. "O modelo bilíngue parte do reconhecimento de que os surdos estão em contato com duas línguas e que uma destas línguas é a língua de sinais" (SANCHEZ, 1991, p.4). E "quando o bilinguismo afirma que as línguas de sinais dos surdos são línguas naturais, reivindica para a Língua de Sinais o mesmo *status* linguístico de todas as línguas naturais" (SANCHEZ, 1991, p.6).

---

<sup>1</sup> Abordagem clínico-terapêutica cujo objetivo é a "recuperação" da surdez e da suposta aquisição de valores e padrões culturais dos que ouvem e falam.

<sup>2</sup> Abordagem que propõe o uso simultâneo da língua oral e sua representação em sinais, acompanhando a linearidade da estrutura da língua oral. Tem por objetivo o aprendizado da língua oral, sendo os sinais apenas meio para isto.

<sup>3</sup> Estou considerando a língua de sinais uma língua natural, com características próprias de uma língua natural qualquer e não no sentido de inata ou de língua universal.

Nessa direção, a aceitação de uma língua implica sempre a aceitação de uma cultura, conforme lembra Behares (1993). Para este autor, a passagem para a educação bilíngue significa uma mudança ideológica, mediante o reconhecimento da surdez, e não uma mudança meramente metodológica. Ele afirma, ainda, que a educação bilíngue se propõe a transformar a educação dos surdos em uma pedagogia socializada, abandonando as práticas clínicas e terapêuticas.

De acordo com a concepção socioantropológica, a surdez é compreendida a partir da língua viso-espacial e da experiência visual (SKLIAR, 1999). Tal experiência visual, segundo Skliar, não é restrita a uma capacidade de produção e compreensão especificamente linguística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo, mas se traduz em todos os tipos de significações, representações e/ou produções do surdo, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural etc.<sup>4</sup>

A questão da língua de sinais, portanto, está intimamente relacionada à cultura surda. Esta, por sua vez, remete à identidade do sujeito que (con)vive, quase sempre, com as duas comunidades (surda e ouvinte). Importa aqui analisar aspectos interculturais e linguísticos de modo que os sujeitos inseridos em turmas bilíngues se reconheçam como sujeitos da comunidade surda. Assim, o papel do professor surdo e da língua de sinais no contexto escolar, em especial na sala de aula, é essencial para esse espaço híbrido de negociação de sentidos. O presente artigo reflete sobre questões geradas no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina - Unidade de São José após a inserção do professor surdo no contexto escolar, atuando nas mesmas condições do professor ouvinte.

## **INTERCULTURALIDADE: NEGOCIAÇÃO ENTRE CULTURAS SURDOS/OUVINTES**

Recorrendo às discussões dos movimentos sociais e educacionais que propõem a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, assim como a busca de construir referenciais epistemológicos pertinentes, o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a indiferente tolerância ante o "outro", construindo

---

<sup>4</sup> Skliar significa a surdez com base em quatro níveis diferenciados, porém politicamente interdependentes: como diferença política, como experiência visual, como caracterizada por múltiplas identidades e, finalmente, localizada dentro do discurso da deficiência (SKLIAR, 1999).

uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos. A interculturalidade, neste texto, é aceita no sentido de Fleuri (2003), constituindo um campo de debate que se torna paradigmático justamente por sua complexidade: a sua riqueza consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente.

Com base nessa concepção de interculturalidade e pensando sobre o papel da língua como atividade constitutiva a partir da interação (BAKHTIN, 1992), interessa-nos focar a relação língua/identidade, entendendo que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros. Parafraseando Geraldi (1996), a língua e o sujeito constituem-se nos processos interativos. "Isto implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros" (GERALDI, 1996, p.19).

Se o tema da linguagem na construção da identidade deve ser considerado no processo educacional de qualquer sujeito, mais significativo ele se torna na questão da surdez, pois em razão do uso da língua de sinais a criança surda filha de pais ouvintes, possivelmente, terá poucas oportunidades de usar significativamente essa língua. Em outras palavras, as possibilidades de aquisição da língua de sinais estarão restritas ao contato com a comunidade surda. Tal questão complexifica as interações de surdos e ouvintes.

Essa aquisição poderá ocorrer tardiamente, na relação com iguais na escola especial ou em instituições para surdos ou ainda no contato com a comunidade surda (nas igrejas e nas associações de surdos). A criança surda filha de pais surdos (o que se constitui em pequena minoria) poderá adquirir a língua de sinais na interação com seus pares, analogamente ao que ocorre com a criança ouvinte.

Se o vínculo entre a língua e a vida é tão forte como nos diz Bakhtin (1992), afirmando que por meio dos enunciados concretos a língua penetra na vida e vice-versa, o que acontecerá à criança surda filha de pais ouvintes, que costuma ter pouca participação nas práticas sociais mediadas pela língua de sinais?

De acordo com Souza (1998), mesmo os surdos oralizados passam a fazer uma leitura do mundo somente a partir do uso da língua de sinais e, antes disso, suas possibilidades de participar ativamente com e na comunidade ouvinte são bastante reduzidas.

O surdo que não domina a língua de sinais não se identifica com o grupo de surdos, tampouco se identifica com o mundo ouvinte, pois lhe falta vivência na língua majoritária

que, de certa forma, sempre esteve pautada para ele em exercícios e práticas artificiais (língua transformada em código). Assim sendo, baseado no respeito à diferença, como se concretiza o reconhecimento da igualdade de direitos entre os pares surdos e ouvintes na perspectiva intercultural discutida anteriormente?

Essas são algumas indagações que acredito serem relevantes para uma discussão entre pesquisadores da área da surdez, possibilitando refletir sobre possíveis espaços de negociação numa abordagem bilíngue na perspectiva intercultural e, conseqüentemente, da língua de sinais na construção da identidade surda e do papel do professor surdo na educação bilíngue.

Na compreensão de Quadros (s/d), estamos diante de um processo simbólico de negociação política entre a língua de sinais brasileira e a língua portuguesa na educação de surdos. Também os espaços políticos com que cada língua representa uns para os outros não são os mesmos. Esses vieses são referidos como os “entre-lugares”, no dizer de Bhabha (2003, p.69). As relações são de ordem muito mais complexa e, por isso, a negociação política dos processos simbólicos torna-se condição necessária.

Para esse fim deveríamos lembrar que é o “inter” – o fio cortante da tradução e da negociação, o **entre-lugar** – que carrega o fardo do significado da cultura. Ele permite que se comecem a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalistas, do “povo”. E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da popularidade e emergir como os outros de nós mesmos. (Grifo meu)

A negociação substitui a negação ou dominação. O espaço de negociação deve sempre ser considerado fundamental na legitimação do processo educacional que tem por premissa a interculturalidade.

Enfim, dentro dessa perspectiva, a discussão sobre educação bilíngue não está desvinculada da cultura surda, a qual estaria relacionada ao processo de recriação de um espaço cultural visual. Na medida em que os surdos legitimam sua língua e sua comunidade, temos como decorrência dessa convivência minoritária o nascimento da cultura surda (arte, humor, teatro, poesia etc.). “É necessário manter uma posição intercultural mesmo que seja de riscos. A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural” (PERLIN, 1998, p.53).

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Atuando com alunos surdos, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio bilíngue, tenho observado mudanças no contexto escolar decorrentes da inserção do professor surdo como integrante do quadro de professores. O contato com o professor surdo de forma sistematizada tem propiciado novas atitudes dos alunos em relação à imagem e ao papel de cada participante do grupo.

Antes nós, professores ouvintes de diferentes disciplinas, tínhamos dificuldades com nossos interlocutores (alunos surdos), principalmente fazendo trocas no uso de sinais, por termos um conhecimento "dicionarizado" da língua de sinais e, portanto, não fluentes, mesmo os que se delegam como tais. Assim, tínhamos dificuldades para articular a polissemia da língua que dominamos – o português – e as possibilidades de "tradução" para a língua que utilizamos com menor fluência – a de sinais. Diferentemente, o professor surdo, fluente na LIBRAS, um locutor correspondente dos locutores em questão (alunos surdos), orienta sobre tais dúvidas no uso dos sinais, estabelecendo um espaço aproximado que entendemos por negociação entre os diferentes interlocutores surdos e ouvintes.

Com o decorrer do tempo pudemos observar entre os interlocutores um jogo de correções e ajuda, próprio do jogo da língua(gem), sobre o uso da língua de sinais, estabelecendo-se, assim, novas imagens sobre os diferentes interlocutores (os que dominam e os que não dominam a língua de sinais). É comum o aluno corrigir os sinais utilizados por integrantes do grupo (surdos e ouvintes) e, não raro, fazer consultas ao professor surdo. Essa interdependência<sup>5</sup> evidente dos professores também contribui para o fato de o professor surdo ser considerado "a referência" para o uso da língua; ou seja, a língua de sinais é tarefa e esfera de competência do professor surdo.

Ocorrências importantes que tenho observado, em especial na sala de aula, mostram as correções que os alunos surdos fazem dos enunciados dos professores ouvintes e dos parceiros (colegas de turma), reafirmando o fato de que, numa situação sociolinguística semelhante a essa, o interlocutor privilegiado do aluno surdo é o próprio surdo.

Sendo assim, o aluno surdo vai tomando a própria língua de sinais como objeto de atenção, participando de negociações que focalizam a adequação dos interlocutores, e sua

---

<sup>5</sup> Interdependência porque o professor surdo é usuário fluente da língua de sinais e o professor ouvinte é responsável pelo conteúdo educacional, recorrendo ao primeiro em suas dúvidas linguísticas.

competência linguística evolui em íntima relação com os enunciados do outro, que se realizam nas interações face a face (parceiros ou professor) ou que são ecoados no dizer de cada sujeito (ecos do dizer de outros não presentes, em especial do professor surdo).

Nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou assimilação. [...] As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 1992, p.313).

Esse "outro" surdo passa a ser diferenciado pelo grupo de alunos, propiciando a constituição do sujeito surdo por meio do exercício da língua de sinais. É nesse processo de legitimação da língua que a identidade se constrói. Veja-se, como exemplo, o seguinte episódio com os alunos do Ensino Médio Bilíngue:

"Após o sinal para troca de aulas, os alunos (todos surdos) iniciaram uma discussão sobre a aula anterior concentrando sua atenção no colega que coordenava o debate. O professor ouvinte aproxima-se da porta e não é notado, então tenta em vão chamar a atenção dos alunos, que continuam em intensa interação. Aquele, por sua vez, não obtendo sucesso, utiliza-se do sinal luminoso (apaga e acende as luzes rapidamente) e sugere iniciar a aula aos alunos, que rapidamente sinalizam, sugerindo que ele espere alguns momentos: afinal encontravam-se muito ocupados!" (Aula de Biologia no Ensino Médio Bilíngue – CEFET-SC, 2005)

O exemplo traz características próprias na relação professor ouvinte/aluno surdo. O professor deixa de ter lugar de predomínio no controle das interlocuções e tem dificuldade, nesse contexto, de legitimar a sua fala quando o grupo está às voltas com uma prática de linguagem particular, que, ao que parece, não diz respeito ao interlocutor ouvinte. Aqui a língua de sinais, portanto, exclui o professor ouvinte.

Esse fato evidencia a importância da língua de sinais no processo de construção da identidade. Assim, o papel do professor ouvinte é discutir as características linguísticas e político-sociais das diferentes línguas – português e língua de sinais –, exemplificando que os espaços políticos que cada língua representa para uns e outros não são os mesmos.

A partir do momento em que os alunos começam a vivenciar diferencialmente estas línguas – português e língua de sinais – e a perceber que cada uma delas possui seu valor e

sua função, eles se identificam como grupo usuário da língua de sinais, considerando o professor ouvinte, muitas vezes, fora desse grupo.

Temos observado, então, que o reconhecimento de sua condição surda começa a aparecer nos alunos aceleradamente. Antes do contato com o professor surdo adulto e seus outros pares sinalizadores (colegas de turma), esse reconhecimento se dava tardiamente ou nem chegava a acontecer – como acontece aos poucos alunos que permanecem matriculados quando são únicos numa turma só de alunos ouvintes.

Outro episódio que merece atenção diz respeito às reivindicações sobre a “tradução” / legenda dos filmes utilizados em aula e programas na TV, pois esse uso único elimina seu acesso à informação, apenas oralizada. Conforme os pais informam em reuniões pedagógicas e em contatos com os professores, os alunos esperam muito mais de seus familiares, em geral exigindo uma explicação sobre o diálogo presente em documentários, jornais e novelas.

Os pais mostram-se surpresos, o que sugere pouca "verbalização" sobre essa questão que muito provavelmente surgiu a partir da interação com os pares sinalizadores (colegas de turma e professor) de seus filhos na instituição.

Acreditamos que o contato dos alunos surdos, preferencialmente desde criança, com colegas e professores surdos possibilita o uso efetivo da língua de sinais e aponta-lhe perspectivas de tornar-se um sujeito pertencente à comunidade surda. Os alunos têm demonstrado certo amadurecimento sobre questões de linguagem/identidade e potencializam o espaço de negociação, o “entre-lugar”, aceitando-se como tais, à medida que interagem com os outros.

## **(RE)CONHECENDO A SURDEZ COMO UM PRINCÍPIO PARA A INTERCULTURALIDADE**

Refletir sobre a educação na perspectiva intercultural permite mostrar a expectativa do sujeito surdo e o significado da língua de sinais no processo de negociação de espaços entre as diferenças surdo/ouvinte no contexto da escola. Meu objetivo neste trabalho foi o de apontar alguns indícios de mudança nas interações no contexto escolar decorrentes da sistematização da abordagem bilíngue a partir da inserção do professor surdo em sala de aula.

Garantir o uso da língua de sinais no contexto escolar parece primordial para que haja o reconhecimento da surdez, pois é por intermédio da linguagem que significamos o mundo e conseqüentemente nos significamos.

Vale ressaltar que as interações, a relação com o outro, nem sempre se dão de forma harmoniosa e desprovida de conflito. As possibilidades de relação eu-outro são complexas (e mesmo entre parceiros, nem sempre simétricas), porque a linguagem é "desarrumada", não é transparente e, na concepção bakhtiniana, polissêmica e polifônica. Portanto, a discussão sobre o processo interativo, o "entre-lugar", implica um aprofundamento sobre a constituição do sujeito na relação, considerando que este não está dado, não está pronto, mas que, ao interagir, completa-se e se constrói na sua fala e na fala do outro (surdo/ouvinte).

As atividades linguísticas decorrentes da interação no contexto educacional, com o professor ouvinte ou com o professor surdo, são consequências da mediação do outro, pois no embate das relações interlocutivas a construção dos modos de ver o mundo não é sempre harmônica. Ainda que os interlocutores possam compartilhar algumas de suas crenças, sempre estão reorganizando, pelos discursos, as representações que fazem do mundo dos objetos, de suas relações e das relações dos homens com o mundo entre si (GERALDI, 1993, p.27).

Assim, uma vez que a palavra/sinal se realiza entre os homens, as ações que praticamos pela linguagem incidem sempre sobre o outro, pois por meio delas representamos e apresentamos a nossos interlocutores uma certa construção da realidade, para com isso interferirmos sobre seus julgamentos, opiniões, preferências.

Essas reflexões e o contato com a comunidade surda me levam a afirmar a importância da língua de sinais na constituição da linguagem/identidade surda e no trabalho educacional, na certeza de que esse trabalho só terá frutos se contar com a participação do professor surdo fluente em língua de sinais numa abordagem bilíngue. O professor ouvinte, desde que fluente na língua de sinais, muito poderá também contribuir para esse processo.

Apesar de estarmos em meio a um processo de aquisição de língua de sinais, pautado em condições não totalmente satisfatórias, os alunos surdos estão criando com a língua e se constituindo como sujeitos surdos, aproximando-se da possibilidade do hibridismo cultural. Nessa linha de reflexão, Bhabha (2003:21) aponta "uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica". Inaugura-se um processo de negociação com embates entre as diferenças.

Vale reafirmar que a presença do professor surdo na abordagem bilíngue contribui expressivamente para que os alunos adquiram a língua de sinais e passem a identificar-se com esse sujeito que apresenta um papel de destaque em sala de aula. Essa convivência possibilita não só o reconhecimento da identidade/cultura surda, mas a identificação política e social com

essa comunidade, pois é preciso trazer para o contexto escolar a história da comunidade surda, de suas lutas e vitórias.

Como já mencionamos, o trabalho de Souza (1998) traz depoimentos de surdos adultos que alegam ter aprendido a discutir sobre coisas triviais do cotidiano, ou sobre assuntos que dependiam de conhecimentos sistematizados, somente quando aprenderam a língua brasileira de sinais. Assim, por exemplo, uma moça surda, depois de ter adquirido a língua de sinais, dizia de sua experiência de aprendizagem da fala: "*Eu era oralizada, mas não tinha aquele vocabulário [...] parece meio frio, igual papagaio, [...] saber falar, mas não saber conversar, então eu repetia tudo*" (SOUZA, 1998, p.33).

Os depoimentos aqui reproduzidos indicam a importância da convivência de alunos surdos, principalmente os filhos de pais ouvintes, com a comunidade de surdos, para que eles possam constituir-se como sujeitos – condição impreterível para negociar o “entre-lugar”, conferindo autoridade ao hibridismo cultural emergido em momentos de transformação histórica, mencionado anteriormente.

O reconhecimento e o conseqüente investimento no apagamento da diferença, numa sociedade como a nossa, fazem parte da história do surdo. Nessa tentativa de apagar a surdez, ela própria se fortaleceu e a prática em língua de sinais tornou-se pública. O surdo tem, até hoje, vivido um movimento de resistência e tensão, buscando o reconhecimento de sua cultura, tentando fazer-se presente com sua diferença linguística. Talvez nos falando pelas palavras de Bhabha (2003, p.20): “É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínio das diferenças – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados”.

Assim sendo, trilhamos no contexto educativo perspectivas que favorecem a cooperação de diferentes sujeitos, assim como a relação entre os seus contextos sociais e culturais, constituindo o horizonte da educação intercultural.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Hermantino Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-289. (Texto escrito em russo entre 1952-1953)

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2003.

BEHARES, L.E. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 1, n. 4, p. 20-53, 1993.

FLEURI, R. M. *Interculture and education*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 23, 2003. <http://www.scielo.br/scielo.php>? Access on: 2 Feb 2007.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J.W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, R. M. *Políticas Linguísticas: as representações das línguas para os surdos e a educação de surdos no Brasil*. s/d. (Artigo a compor o livro pós-congresso “Temas em Educação Especial”).

SANCHEZ, C.M. *La educación de los sordos en un modelo bilíngüe*. Mérida: Ickonia, 1991.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, R.M. *Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido: Dezembro/2007

Aprovado: Março/2009