
Complexidade linguística e social: considerações epistêmicas da Educação de Surdos

Newton da Rocha Nogueira ¹
Kamylla Pereira Borges ²
Glaucia Vieira Cândido ³

Resumo: O presente trabalho busca discutir a educação de surdos como uma diferença, perpassada por especificidades próprias, considerando contextos sociolinguisticamente complexos. Baseando-nos em alguns teóricos veremos que estas especificidades são construídas historicamente, tanto pela exclusão linguística do surdo, por falta de acesso à língua de sinais, quanto por falta de uma formação específica de profissionais aptos para a efetivação deste processo de ensino-aprendizagem. No presente artigo, tratamos os surdos como sujeitos com língua e cultura próprias, distanciando-os dos paradigmas da deficiência, apontando documentos e caminhos que possam, de certo modo, promover reflexões a respeito de bilinguismo, como, por exemplo, em que uma segunda língua é reconhecida por meio escrito longe de um padrão normativo pautado na audição, que não excluem a surdez do ponto de vista biológico.

Palavras-chave: Epistemologia. Educação de surdos. Sociolinguística. Bilinguismo.

Linguistic and social complexity: epistemic considerations in Deaf Education

Abstract: This paper seeks to discuss the education of deaf people as a complex difference that permeates its own specificities. Through theorists, we will see that these specificities are constructed historically, both by the linguistic exclusion of the deaf by lack of access to sign language, and by lack of a specific training of professionals able to effect this teaching-learning process. In the present article we treat the deaf as subjects with their own language and culture, distancing them from the paradigms of disability, pointing out documents and paths that can in a certain way promote reflections of bilingualism, where their second language is recognized by written means far from a normative standard based on hearing, which do not exclude deafness from the biological point of view.

Keywords: Epistemology. Deaf education. sociolinguistics. Bilingualism.

¹ Doutorando em Letras e Linguística (UFG). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Ensino, Tradução e Interpretação de Libras (Língua Brasileira de Sinais)

² Doutorado em Ensino na Saúde (UNB). Tem experiência na área de docência em Ensino Superior, com ênfase na saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho docente, educação, formação, classe social e saúde. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Panecástica do IFG/Campus Anápolis

³ Doutorado em Linguística (UNICAMP). É professora associada na Universidade Federal de Goiás (UFG) e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Introdução

De acordo com Morin (2002, p. 559), a complexidade tende a ser um problema, pois, constitui-se “um desafio e não uma resposta”. Nesta linha, a realidade da Educação de Surdos desencadeia problematizações que propiciam a compreensão destes contextos educacionais dentro de suas próprias especificidades. No interior do domínio da complexidade, uma diferenciação entre os conceitos de campo e de situação sociolinguisticamente complexos é fundamental. Segundo Hanks (2008, p. 43),

um campo é uma forma de organização social que apresenta dois aspectos centrais: (a) uma configuração de papéis sociais, de posições dos agentes e de estruturas às quais estas posições se ajustam; (b) o processo histórico no interior do qual estas posições são efetivamente assumidas, ocupadas pelos agentes (individuais ou coletivos).

Nesta perspectiva, campo é compreendido como uma totalidade que abarca tanto o processo quanto sua configuração interna. A situação complexa, por conseguinte, é a representação de particularidades que ocorrem em uma determinada esfera. Os contextos acadêmicos da Educação de Surdos ilustram essa complexidade que se mostra de diversas maneiras e demonstram uma série de situações complexas advindas das interações que ali manifestam.

Um ponto de análise é a perspectiva salvacionista presente da Educação de Surdos. Historicamente, as pessoas surdas enfrentam grandes dificuldades de inserção social que, em grande parte, são decorrentes das condições de comunicação. Restringindo estas dificuldades ao âmbito escolar, a falta de capacitação dos professores, bem como de estratégias metodológicas adequadas a um ensino que respeite as peculiaridades do sujeito surdo, constituem alguns dos principais entraves para o acesso a práticas linguísticas significativas e a sua participação efetiva na sociedade. Durante muitos séculos não havia escolas para os surdos, pois os mesmos eram considerados incapazes e, por isso, eram excluídos da sociedade. Alguns estudos sobre a história da educação de surdos mostraram que durante a Antiguidade, e por quase toda a Idade Média, havia uma crença de que os surdos não fossem capazes de participar do processo de ensino-aprendizagem (GÓES, 1996; QUADROS, 1997; SOARES, 1999;).

Devido ao fato desses sujeitos estarem submetidos a uma marginalização

linguística, os professores acabam por adotar posturas paternalistas para com os mesmos. Essa postura provém de uma base epistemológica arraigada nas práticas ouvintistas⁴, as quais endossam uma visão hegemônica de língua. Como em várias partes do mundo, no Brasil, a escrita rege a vida da escola e esse processo é executado de maneira naturalizada, inviabilizando uma parcela da sociedade, como as minorias linguísticas no país. Conforme Cavalcanti (1999), na escola brasileira, nunca houve, de fato, espaço para os alunos que falam um português que não seja o padrão, que podem ter problemas com a escrita em uma língua diferente da que falam. Nessa parcela populacional, incluem-se os índios, os habitantes de cidades de fronteira, os descendentes de imigrantes e os surdos como minoria linguística.

Dentro desse grupo populacional, os surdos estão (ou deveriam estar) em uma situação de bi-/multilinguismo. Afinal, eles conquistaram o direito de frequentar a escola regular recentemente, amparados inicialmente pelo artigo 205 da Constituição Federativa do Brasil de 1988, em que é afirmado que as “pessoas com necessidades especiais”⁵ devem ser atendidas “preferencialmente” na rede regular de ensino. Esta resolução foi depois regulamentada pela lei de Diretrizes e Bases de 24 de dezembro de 1996, que prevê a inclusão de todos os alunos na rede regular de ensino.

Na contramão da legislação, porém, esses sujeitos continuam sendo invisibilizados por serem diferentes e destacados como “deficientes”⁶ por não conseguirem o rendimento escolar esperado. Os índices de repetência e evasão desse grupo devem ser olhados como resultado dessa estrutura escolar na qual o ingresso deles ocorreu somente no papel e não teve repercussão na proposta de projetos para os mesmos, ou na formação de professores que concebem a escola como um espaço de práticas sociais democráticas, no sentido de dar oportunidade aos grupos de alunos

⁴ Segundo Skliar (1998, p. 15), o termo refere-se ao “conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”.

⁵ De acordo com Cândido e Vasconcelos (2021), o conceito de ‘Educação Especial’, desde seu primeiro emprego, apresentou significados diversos, que se incorporaram ao projeto de inclusão educacional a partir de políticas públicas de educação, tais como a *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994), em que se apresentam as diretrizes da educação especial, definida como modalidade de ensino voltada para o alunado com “Necessidades Educacionais Especiais (NEE)”.

⁶ Conforme Pinto e Cândido (2020, p. 317), a partir do dia 03 de novembro de 2010, o termo ‘Pessoa Portadora de Deficiência’ foi substituído por ‘Pessoa com Deficiência’ (Portaria da Presidência da República – Secretaria de Direitos Humanos, Nº 2.344, de 3 de novembro de 2010). Isso, segundo as autoras, deve-se ao fato de ter havido “intenso debate internacional com e das pessoas com deficiências sobre a nomenclatura pela qual preferiam ser reconhecidas e referenciadas. Após isso, o termo mais “utilizado, universalizado e incorporado a todas as línguas no âmbito das instituições oficiais, tem sido ‘pessoa com deficiência’, provavelmente por seu caráter mais técnico e menos eufemístico” (PINTO; CÂNDIDO, 2020, p. 317).

surdos de lidarem com o conhecimento e interpretarem as informações dos diferentes conteúdos, trazendo-as para a sua construção de relação com o mundo.

Levando em consideração o exposto, este trabalho tem como objetivo apresentar uma breve reflexão sobre a educação de surdos, como uma educação específica, ou seja, perpassada pela diferença, considerando os contextos sociolinguisticamente complexos. Para tanto, o estudo se pauta em uma revisão bibliográfica de cunho integrativo (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011) com vistas a buscar entender a realidade da problemática, gerar novos conhecimentos e apontar caminhos para implementação e melhora da Educação de Surdos no Brasil.

Epistemologia da educação de Surdos e contextos sociolinguisticamente complexos

Como vimos, na escola brasileira, nunca houve, de fato, espaço para os alunos que falam uma variedade da Língua Portuguesa que não seja a modalidade considerada padrão e que, por essa razão, muitas vezes podem ter problemas com a escrita em uma língua diferente da que falam. É de se refletir o mesmo de forma peculiar, para o caso de alunos surdos, cuja primeira língua é a Libras (Língua Brasileira de Sinais), uma modalidade (visu-espacial) que se difere da modalidade da Língua Portuguesa (oral-auditiva). Afinal, nesse caso, a representação gráfica de sua própria língua não é considerada.

Quadros (1997, 2005) defende que o Bilinguismo é uma proposta de ensino que considera a Língua de Sinais como língua natural da criança surda, ou seja, como sua primeira língua, a qual deve ser apreendida o mais cedo possível. Já a Língua Portuguesa escrita, como língua de acesso ao conhecimento, deve ser ensinada a partir da Língua de Sinais.

Cavalcanti e Silva (2007) lembram que a escrita/leitura, no processo de escolarização, não se resume apenas ao seu papel central no conteúdo de Língua Portuguesa, mas permeia o ensino de outras disciplinas e é também uma forma de avaliação privilegiada pela escola. A chamada “crise” no ensino de leitura e de escrita não pode ser vista como “privilegio” somente dos alunos surdos. A situação, nesse grupo, entretanto, é mais complexa pelo fato do não-reconhecimento dos surdos como parte de minoria linguística e da necessidade da Libras como língua em comum entre professor ouvinte e aluno surdo. Acrescenta-se aí o fato de haver um vácuo na formação

de professores sobre a questão da surdez, pois, em relação à escolarização de estudantes surdos, o que se percebe é que tanto as escolas quanto os professores ainda não se mostram completamente preparados para receber esses alunos.

Distante da visão de Letramentos como práticas sociais (a escrita relacionada aos contextos sociais de uso e ideologias subjacentes (STREET, 1984), há de se destacar as implicações do “mito do letramento” (GRAFF, 1979; KLEIMAN, 1998), presentes de diversas formas no imaginário popular, na educação de jovens e crianças. No caso dos surdos, é comum os professores argumentarem que, se eles não aprenderem a ler e a escrever de modo satisfatório aos padrões exigidos, não poderão conseguir ingressar no mercado de trabalho ou obter empregos com bons salários no futuro. Isso está relacionado à crença de que o letramento seja essência para o desenvolvimento de capacidades de pensamento abstrato. Como ilustração, trazemos Cavalcanti e Silva (2007), os quais, em seus estudos sobre o Grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo, fazem a seguinte leitura da seguinte fala de determinada professora acerca do que pensa sobre um aluno surdo: “Se ele não fala português tem que estar com o papel e com a caneta, porque a caneta é a voz dele, né?”:

Pode-se fazer uma analogia ao mito do letramento como abertura de portas, não no sentido de mobilidade social, mas no sentido de tornar mais confortável a posição do ouvinte: como se a obrigação do surdo fosse aprender a escrever o português (não importa como) para tirar o ouvinte dessa ‘situação constrangedora’. Não há recíproca em relação ao ouvinte aprender LIBRAS, visto que é uma língua minoritária [...] é o ouvinte, como estabelecido, identificando o Outro que lhe causa problemas e constrangimentos (CAVALCANTI; SILVA, 2007, p. 224).

Em um estudo sobre os mitos da língua de sinais na perspectiva de docentes da Universidade Federal de Goiás, Chaveiro, Silva et. Al (2009), constataram, nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, que existem muitos mitos em relação à Língua de Sinais, pois, conforme esses autores, a maioria de pessoas não surdas não reconhece a Língua de Sinais como um sistema linguístico, desconhecendo, portanto, a identidade e cultura surda.

Pelo fato de a maioria dos professores não terem espaço para reflexão sobre o contexto de surdez e escolarização em cursos de licenciatura, muitos desses profissionais buscam soluções pontuais e, por vezes, simplificadoras, visto terem quase sempre o mundo ouvinte como referência. Nesse sentido, frequentemente frustram-se

com os resultados, chegando até mesmo a transferir a culpa do fracasso em alguns casos para o aluno surdo. Este, por sua vez, continua sendo taxado como alguém que precisa ser “encaixado” no processo educacional, pois costumeiramente são impostas maneiras fixas de a escola lidar com o texto escrito e, geralmente, não se é aceito o que foge desse padrão de ensino.

O desenvolvimento da língua natural pelos surdos será a base para a aquisição de uma segunda língua, pois esta lhe fornecerá subsídios necessários para o desenvolvimento de sua cognição, de sua autoestima e de sua identidade. Ao invés de reduzir informações e conteúdo, ou de apenas interpretá-los da linguagem oral para a Língua de Sinais, a escola deveria dar oportunidades aos sujeitos surdos de ter acesso igualitário a esses conhecimentos, a fim de lhes dar a oportunidade de construir seus próprios significados (MOURÃO; MIRANDA, 2008).

Questões, tais como aprendizagem de Libras por ouvintes, alternativas de avaliações do Português escrito de surdos explorando o aspecto visual, por meio de gravação de vídeo e traduções de apresentações em Libras para o Português escrito, que seria o ideal, de acordo com a realidade surda, em geral são ignoradas pelos profissionais da educação formal. Nesse sentido, faz-se necessário discutir a formação docente, considerando as complexidades mencionadas anteriormente.

A formação dos professores, seja ela inicial ou continuada, é/ou deveria ser espaço privilegiado para refletir, problematizar questões e proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange à pluralidade linguística e cultural brasileira. Dessa maneira, seria possível articular uma proposta intercultural crítica à formação docente com vistas à construção de uma escola responsiva para com a diversidade, aos contextos sociolinguisticamente complexos e os direitos humanos.

Contudo, como afirma Fernandes e Paludeto (2010), parece haver tímidas introduções dessa temática, principalmente, no que se refere à educação em/para os direitos humanos, no conteúdo formativo dos professores em geral. Como realçam essas autoras, poucos são, “os sistemas de ensino, os centros de formação de educadores e de organizações que trabalham nesta perspectiva” (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 245).

Sob esse prisma, retomamos Gadotti (2003), pois esse autor afirma que a história da Educação Brasileira se constitui pautada na educação do colonizador. Nesse viés, esse modo de ensino acaba formando pessoas que não são capazes de questionar ou,

possivelmente, transformar a ideologia dominante/hegemônica, mas somente de reproduzi-la. Sendo assim, ao professor, caberia a função de “policiar a educação para que não se desvie da ideologia do dominador” (GADOTTI, 2003, p. 53).

Nessa esteira de pensamento, direcionamos nosso olhar para o professor de línguas, para sua formação e também para suas concepções de ensino/aprendizagem de línguas. Tem sido ponderado por alguns autores (LEFFA, 2006; FRITSEN, 2010; MIRANDA, 2013) que, dentre as expectativas desses docentes, é comum encontrar a reprodução de uma visão hegemônica de língua e do processo de “ensino/aprendizagem”. A exemplo disso, temos Fritzen (2010) que, em seu trabalho sobre o cenário sociolinguisticamente complexo do Vale do Itajaí (antiga zona de imigração alemã em Santa Catarina), aborda o bilinguismo de grupos de línguas minoritárias e os consequentes desafios impostos para a educação considerando a pluralidade linguística e cultural desse contexto. Nessa investigação a autora evidencia que, em geral, as políticas educacionais, no Brasil, se apoiam no mito do monolinguismo brasileiro, uma crença também difundida em cursos de formação de professores, e que acaba por construir uma visão simplificadora e homogeneizante dos diferentes grupos culturais e étnicos que integram o país. Desse modo,

não raro, desconsideram-se nos processos de escolarização os cenários multiculturais, como os de imigração, de fronteira, de povos indígenas, em que a própria escola se insere. Essa postura pode ser percebida na tentativa de apagar ou estigmatizar as línguas minoritárias (línguas de imigração, línguas de fronteira, língua dos surdos – LIBRAS, no Brasil), ou tratar o bilinguismo dos alunos como um problema para a educação formal e para a aprendizagem do português (FRITZEN, 2010, p. 162).

Posto isso, Fritzen (2010) questiona o papel que a escola tem desempenhado nesse incompreensível “esforço” para apagar as diferenças, já que, na instituição escolar alvo de sua pesquisa, foram evidenciados o isolamento e o silenciamento linguístico via escolarização, principalmente a partir das atitudes de professoras (não falantes de Alemão), que viam a língua Alemã – a língua de herança – bem como demais aspectos culturais das crianças desse grupo como inferiores. Dessa forma, “o posicionamento da professora e suas atitudes diante da língua do grupo sugerem que o bilinguismo dos alunos não seja reconhecido” (FRITZEN, 2010, p. 166), fato que aponta para visões e discursos hegemônicos que circulam no âmbito social, que estigmatizam o Alemão falado na região.

Diante da complexidade do contexto investigado, a autora conclui apontando para a necessidade dos currículos de formação inicial e continuada de docentes se abrirem a uma abordagem multilíngue, de modo a permitir que os professores ampliem seu campo de visão e, dessa maneira, possam compreender e discutir a realidade multicultural e plurilinguística não só daquela região, como também de todo Brasil e também do mundo” (FRITZEN, 2010, p. 167). Cumpre-se, assim, uma concepção de língua como direito, conforme defende a Declaração Universal de Direitos Linguísticos de 1996.

Sob esse ângulo, considerando a complexidade sociolinguística brasileira, as situações anteriormente descritas neste texto (em relação às línguas minoritárias, à Libras, à educação para surdos), e que a posição do professor, em tais contextos sociolinguisticamente complexos, é uma posição política (FRITZEN, 2010), enfim, diante disso tudo, somos levados a pensar no papel do professor de línguas nesse processo e, também, na importância de desestabilizações epistemológicas, principalmente, no processo de formação profissional docente, posto que, como é ressaltado por Morin (2013, p. 99), um número considerável de professores está instalado “em seus hábitos e autonomias disciplinares”. Assim, como esse autor realça, o desenvolvimento de uma democracia cognitiva apenas é possível a partir de “uma reorganização do saber; e esta pede uma reforma do pensamento que permita não apenas isolar para conhecer, mas também ligar o que está isolado” (MORIN, 2013, p. 104). Por isso, urge começar a pensar a complexidade, os problemas da humanidade “na era planetária”, para além do pensamento abissal (SANTOS, 2007).

Pensar a formação dos professores, nesse sentido, implica problematizar a matriz colonial de nossa educação, ou seja, a forma histórica com que lidamos com as diferenças na escola, as práticas pedagógicas, as relações entre alunos e professores, o estabelecimento do currículo, entre outros pontos fundamentais deste tema. Nesse processo, a educação em direitos humanos pode contribuir, pois como assinala Fernandes e Paludeto (2010) com base no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2006, “[a] educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos” (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 241). Partindo desse aspecto, enfatizamos a pontualidade da desestabilização de epistemologias com vistas à decolonização dos referenciais cristalizados como unívocos

e das políticas educacionais conservadoras (MIRANDA, 2013). Sob essa orientação, poder-se-á construir um letramento intercultural transdisciplinar como projeto político decolonial na América Latina e no Brasil, considerando os Direitos Humanos e a complexidade sociolinguística.

Dorziat (1999) afirma ser preciso abrir espaço para uma epistemologia da surdez que trate ensino, desenvolvimento humano, sociedade e língua, como a imbricação de várias áreas do conhecimento, embora preservando suas especificidades que fazem desse processo um conhecimento único e intransferível. Assim, ressalta-se a necessidade de transformação do currículo e da formação docente, que levem a um conhecimento escolar que respeite e trabalhe com as diferenças dos surdos a partir de suas singularidades linguísticas, identitárias e socioculturais, determinadas por uma cultura e não pela própria diferença sensorial. Contudo, apenas ter a consciência da transformação não é suficiente para habilitar os professores e instrumentalizá-los para o agir na prática. Para isso, são fundamentais investimentos na formação acadêmica inicial e continuada desses profissionais, para que os mesmos consigam executar o seu trabalho junto aos alunos surdos munidos de conhecimentos teóricos e práticos, a começar pelo aprendizado da língua de sinais.

Considerações Finais

A complexidade dos contextos educacionais da Educação de Surdos é incontestável. Os Surdos foram historicamente privados de acesso e comunicação. Essa exclusão se traduz na imposição da língua portuguesa como modelo a ser seguido, sendo recusada a legitimidade de outras formas de comunicação mais adequadas a esses sujeitos, como é o caso da Libras. Há, ainda, uma linha abissal que separa as possibilidades de emancipação e crescimento desses sujeitos dos demais alunos, apesar dos esforços que vêm sendo empregados por professores e outros profissionais da Educação no intuito de garantir a conquista de direitos permanentes para eles.

A demanda por pesquisas que os contemplem em suas realidades é urgente e deve ser realizada de modo a revelar não apenas a origem dos entraves que emperram seus desenvolvimentos, bem como buscar as bases epistemológicas sobre as quais estão fundados esses empecilhos. Assim sendo, para que ocorram mudanças nestes paradigmas educacionais, é de suma importância, a oferta de formação inicial e

continuada de qualidade, a qual possa atender, efetivamente, a realidade com a qual esses professores lidam. É imprescindível que haja um espaço no qual possam ser compartilhados os desafios oriundos das situações complexas com que esses profissionais se deparam e façam, ali, buscas por novas possibilidades de soluções.

Nenhuma mudança acontece verdadeiramente se, antes disso, não forem reelaboradas suas bases epistemológicas. Toda e qualquer epistemologia revela uma visão de mundo, é construída, não é inata. Destarte, pode também ser desconstruída, desmantelada, a fim de que seja reformulada a partir de outras possibilidades. Percebemos, portanto, uma urgente necessidade de desestabilização epistemológica das práticas vigentes nesses contextos. É imperativo (re)pensar novas perspectivas que rompam com o modelo educacional herdado desde a época da colonização. Assim sendo, essa proposta de decolonialidade representa uma oportunidade de ressignificação dos modos como essas práticas educacionais ocorrem atualmente.

Referências

- BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.
- CÂNDIDO, G. V.; VASCONCELOS, D. A. de. Contribuições da leitura multimodal na perspectiva do (multi)letramento para o ensino inclusivo. *Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades*, No. 9, vol. 2, 2021. p. 177-197.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre a educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias no Brasil. In: *DELTA*, vol. 15. São Paulo: 1999. p. 385-371.
- CAVALCANTI, M. C.; SILVA, I. R. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...” O Grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: CAVALCANTI, M. C; KLEIMAN, A. B. (Orgs.). *Linguística Aplicada suas faces e interfaces*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007. p. 219-242.
- CHAVEIRO, N.; SILVA, C. M. O. ; SILVA, A. P. M. O. ; SILVA, F. P. ; BORGES, P. R. ; MATOS, M. S. S. . Mitos da língua de sinais na perspectiva de docentes da universidade federal de Goiás. *Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade*, v. 05, p. 03, 2009.
- DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, M. C. *Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai./ago. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 out. 2016.

FRITZEN, M. P. *Desafios para a educação em contexto bilíngue (alemão/português) de língua minoritária*. Educação Unisinos, v.16(2), p. 161-168, mai./ago. 2012.

GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GRAFF, H. *The literacy myth: Literacy and social structure in 19th century*. Nova York: Academic Press, 1979.

HANKS, W. F. *Língua como prática social – das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. de F. C. V. (Orgs.). *Tendências contemporâneas no ensino de inglês*. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006, p. 10-25.

MIRANDA, C. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a Lei nº 10.639/2003. *Revista da ABPN*, v. 5, n. 11, p. 100-118, jul./out. 2013.

MORIN, E. Os desafios da complexidade. In: *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. MORIN, E. 3º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. *A cabeça-bem-feita: repensar e reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOURÃO, M. P.; MIRANDA, A. B. M. . As teias epistemológicas da educação de pessoas surdas: reconhecer para incluir. *Revista de Educação Popular* (Impresso), v. 7, p. 44-53, 2008.

PINTO, J. H.; CÂNDIDO, G. V. Inclusão escolar e nomenclaturas para pessoas com deficiência: algumas reflexões com professores de Damolândia/GO. *Cadernos Gênero e Diversidade*, Salvador-BA, v. 6, n. 3, 2020. p. 311-338. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38381>>. Acesso em: 05/02/2021.

QUADROS, R. M. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.78, p. 3-46, out. 2007.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Medição, 1998.

SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1999.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.