



A COLONIALIDADE SOBRE O SURDO

Karime Chaibue

Thiago Cardoso Aguiar

A língua portuguesa continua hegemônica, e o surdo, um colonizado dentro da grande maioria das escolas brasileiras.

(STUMPF, 2009, p. 437)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir sobre a colonialidade imposta sobre o surdo brasileiro, tendo em vista a desvalorização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em sua legislação de reconhecimento e em suas políticas educacionais inclusivas. É uma pesquisa bibliográfica enquadrada numa abordagem qualitativa, buscando investigar dados históricos, culturais e linguísticos da comunidade surda para realizarmos nossa discussão. Tomaremos por fundamentação teórica sobre colonialidade, o trabalho de Quijano (2005). Como proposta para uma possível contraposição à colonialidade, utilizaremos a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica de Wash (2009). Acreditamos que para haver o rompimento da colonialidade sobre o surdo deve acontecer a interculturalidade crítica apresentada por Wash (2009), fazendo necessário repensar sobre a legislação e os modelos educacionais vigentes, trazendo a participação da comunidade surda.

Palavras-chave: Colonialidade; Surdo; Interculturalidade.



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O início da colonialidade do poder é narrado por Quijano (2005) partindo do critério de classificação social que se baseava na raça. Nesta classificação social, ocorre práticas de dominação, nas quais as novas identidades formadas, como as de índios e negros são consideradas inferiores.

Apesar de não ser baseada em raça, a comunidade surda também vive atualmente uma situação de colonialidade, pois seu processo histórico, cultural e linguístico são desvalorizados mediante um discurso multicultural, que de acordo com Walsh (2009) tal discurso é pertencente à interculturalidade funcional.

Diante disso, pretendemos com este trabalho, discutir sobre a colonialidade imposta sobre o surdo brasileiro, visto que a sua língua natural, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)¹, é ainda desvalorizada na sua legislação de reconhecimento e nas políticas educacionais inclusivas.

Para iniciar nossa discussão, partiremos de uma explanação básica sobre colonialidade apresentada por Quijano (2005), posteriormente demonstraremos um panorama histórico vivenciado pelo surdo, bem como da sua língua de sinais, fazendo então uma reflexão da sua história com as interculturalidades apresentadas por Walsh (2009): a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica. Por fim, apresentaremos as considerações finais e as referências utilizadas.

¹ LIBRAS – é a sigla difundida pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS, para referir-se à língua de sinais utilizada pela comunidade surda brasileira. Existe também LSB – Língua de Sinais Brasileira, que segue os padrões internacionais de denominação das línguas de sinais, porém LIBRAS é utilizada pelo MEC, nos documentos legais, e por vários pesquisadores e especialistas (cf. QUADROS, 2007).



A COLONIALIDADE SOBRE O SURDO

A América foi o primeiro espaço de poder no mundo, desta forma tornou-se a referência de modernidade. O processo histórico racial anterior à América é ignorado e as relações sociais foram posteriormente construídas dependendo da raça, sendo constituídas por práticas de dominação. As novas identidades formadas, como índios, negros e mestiços ocupavam uma posição hierárquica de inferioridade enquanto que portugueses e espanhóis ocupavam uma posição de superioridade, sendo denominados de brancos (QUIJANO, 2005).

Quijano (2005) afirma que novas identidades, como amarelos ou azeitonados foram construídas e somadas às de índios, negros e mestiços, havendo para cada raça uma forma particular de dominação. Walsh (2009) ressalta que a colonialidade do poder é ainda existente nos dias atuais e que índios e negros são considerados como grupos de identidades inferiores, sendo sua história, língua e cultura desvalorizadas:

Essa colonialidade do poder – que ainda perdura – estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, índios e negros como identidade comuns e negativas. A suposta superioridade natural se expressou como diz Quijano, em uma operação mental de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, principalmente com respeito às relações intersubjetivas. Assim, as categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno justificam a superioridade e desumanização (colonialidade do ser)- e pressupõem o eurocentrismo como perspectiva hegemônica (colonialidade do saber). (WALSH, 2009, p. 14-15)



Seguindo a mesma ideia de Walsh (2009), Perlin (1998) apresenta uma outra categoria binária: surdo-ouvinte e Stumpf (2009) menciona a hegemonia imposta pela maioria ouvinte. Ambas autoras (PERLIN, 1998; STUMPF, 2009) são surdas e fundamentam suas afirmações em decorrência da desvalorização da LIBRAS.

A história do surdo, da mesma forma que a língua de sinais, sofreu vários impasses devido à valorização extrema dada à oralidade, chegando ao ponto de exercer sobre os surdos, atitudes de extrema violência e também proibi-los de utilizarem uma comunicação gestual.

Lourenço e Barani (2011) mencionam que houve atitudes diferentes exercidas sobre o surdo em cada sociedade, como exemplos citam: o abandono em praças públicas ou campos em Atenas, em Esparta eram atirados de rochedos e em Roma lançados sobre o Rio Tiger. Por mais que cada sociedade tenha uma justificativa baseada na sua cultura, as atitudes demonstram uma forte violência para com o surdo. Embora a introdução da filosofia suscite estudos relacionados à mente e à consciência, o surdo continuou sem direito a exercer sua cidadania. A privação social sofrida pelo surdo tinha embasamento na afirmação de Aristóteles: “[...] de todas as sensações, é a audição que contribui mais para a inteligência e o conhecimento, portanto, os nascidos surdos se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão” (MAIA FILHO, 2009 apud LOURENÇO; BARANI, 2011).

Na Idade Média, o surdo era considerado obra demoníaca e segundo afirmam as autoras: "milhares de Surdos e demais pessoas com deficiência, por não passarem pelo exorcismo, foram queimadas na 'fogueira da inquisição', para purificar suas almas" (LOURENÇO; BARANI, 2011).

Strobel (2006), ao comentar sobre o livro "História da Loucura" de Foucault, declara que o modelo médico e valores éticos e morais, do século XIV até o século XVII, tinham um poder de influência muito grande nas práticas sociais, excluindo da



sociedade as pessoas não desejadas. Assim como outros sujeitos, o surdo vivia em situações de isolamento, ficando presos em celas, cadeias, asilos, hospitais ou então tidos como escravos. Posteriormente, os surdos foram vistos como merecedores de piedade e atitudes de extermínio ou isolamento foram substituídas por atitudes de inserção em atividades religiosas e manuais, porém a exclusão em atividades intelectuais ainda prevalecia.

A preocupação com a educação de surdos começou a partir do século XVI. Por várias partes do mundo, professores utilizavam comunicação gestual para ensinar aos surdos. Em 1880, aconteceu em Milão um congresso internacional com o objetivo de discutir qual a melhor forma de ensinar o surdo, vencendo o método oralista, o qual foi predominante por aproximadamente cem anos. Albres (2005) declara que os avanços tecnológicos tiveram bastante contribuição para o fortalecimento do método oralista. De acordo com Albres (2005, p. 21), "Método 'manualista', fazia uso das mãos para a produção dos sinais, por isso leva essa denominação, enquanto o que se preocupava especificamente com o ensino da fala é chamado de 'oralista'.

O avanço dos estudos sobre a surdez pela medicina trouxe uma categorização dos surdos em graus de surdez: "de surdos leves a surdos profundos". Em decorrência da dificuldade em ouvir e falar, os surdos foram considerados doentes e deficientes. No século XIX, devido à visão assistencialista da sociedade, os surdos eram entregues às instituições para viverem em regime de internato.

No Brasil, foi fundada no ano de 1856 pelo surdo francês Ernest Huet, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira instituição para surdos, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (ROCHA, 2007). No século XX, a sociedade começa a preocupar-se com a inclusão do surdo, trazendo-o para o convívio social. Em 24 de maio de 1913, inicia a primeira associação de surdos no



Brasil, também sediada na cidade do Rio de Janeiro, existindo atualmente acima de cem associações (ou instituições afins) em nosso território (MACEDO, 2006).

As pesquisas linguísticas nas línguas de sinais foram iniciadas na década de 60 pelo americano Willian C. Stokoe, comprovando então o atendimento dessas línguas a todos os critérios linguísticos de uma língua natural. Após o trabalho de Stokoe, pesquisas têm sido realizadas em diversos países, na tentativa de descrever, analisar e demonstrar o *status* linguístico da língua de sinais, desfazendo assim os mitos existentes com relação a esta modalidade de língua. De acordo com Quadros e Karnop (2004), os mitos relativos às línguas de sinais podem ser especificados da seguinte forma:

1- A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos.

Os sinais das línguas de sinais possuem a mesma arbitrariedade que as palavras e a mesma capacidade de expressar ideias abstratas, sendo possível discutir sobre qualquer assunto, assim como nas línguas faladas.

2- Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas.

Fatores geográficos e culturais influenciam na determinação e mudança histórica do sinal, por isso cada país apresenta sua respectiva língua de sinais.

3- Haveria uma falha na comunicação gramatical da língua de sinais, sendo um pidgin sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais.

As línguas de sinais são independentes das línguas faladas. A comprovação dessa independência é percebida pelo fato de existir países que falam a mesma língua e possuem língua de sinais diferentes, como por exemplo: Brasil e Portugal.



A estrutura gramatical da língua de sinais não é subordinada às línguas orais, pois pesquisas mostram que as línguas de sinais não são um apanhado de gestos sem princípio organizacional, mas consistem em uma configuração sistêmica de uma modalidade de língua, tendo, portanto, estrutura gramatical própria.

4- A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral.

Pesquisas realizadas por Klima e Bellugi (1979 apud QUADROS; KARNOPP, 2004) mostraram que fazem parte da cultura surda: poesias, piadas, trocadilhos, jogos, entre outros, não havendo limitações práticas para uma conversação em sinais decorrente da modalidade visoespacial. Os fatores que podem influenciar no nível da conversação em sinais são os mesmos das línguas orais: memória, experiência, conhecimento de mundo e inteligência.

5- As línguas de sinais derivaram da comunicação gestual espontânea dos ouvintes.

Este mito advém da concepção que perdurou por longos anos, e perdura ainda hoje, de que a linguagem está associada à oralidade. Porém, como já visto anteriormente, as línguas de sinais são independentes das línguas orais, apresentam todos os elementos classificatórios identificáveis de uma língua, têm estrutura gramatical própria, são reconhecidas linguisticamente como uma nova modalidade da capacidade de linguagem, seu aprendizado demanda tempo e prática, como em qualquer outra língua.



6- As línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial, enquanto que o esquerdo, pela linguagem.

Bellugi e Klima (1990 apud QUADROS; KARNOPP, 2004) realizaram pesquisas com surdos que tinham lesões cerebrais. Os resultados mostraram que as línguas de sinais apresentam um processamento mais complexo do que as línguas faladas. Além de ser constatado que as línguas de sinais são processadas linguisticamente no hemisfério esquerdo da mesma forma que as línguas faladas, devido sua especificidade espacial, são também processadas no hemisfério direito.

Apesar de pesquisas desmistificarem crenças errôneas a respeito das línguas de sinais, os estudos ainda são muito recentes e com pouca abrangência, acontecendo ainda a colonialidade sobre o surdo, assim como Walsh (2009, p. 14) afirma ocorrer com índios e negros, “apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas”.

No Brasil, a LIBRAS foi reconhecida legalmente como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras há 12 anos, através da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), sendo regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), o qual apresenta ações a serem aplicadas às políticas linguísticas educacionais para as pessoas surdas.

A colonialidade sobre o surdo é facilmente percebida na própria lei que regulamenta a LIBRAS, pois em seu parágrafo único diz: “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002). O Decreto nº 5.626 prevê uma educação bilíngue para os surdos, caracterizando como educação bilíngue as escolas ou classes “[...] em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” e recomenda às instituições



escolares a “desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos” (BRASIL, 2005). Existe uma contradição na legislação citada, pois ao mesmo tempo, que reconhece a LIBRAS como forma de comunicação da comunidade surda e defende uma educação bilíngue na qual, a Língua Portuguesa deve ser ensinada como segundo língua, veta a substituição da LIBRAS pela modalidade escrita da Língua Portuguesa.

A partir das contradições apresentadas na legislação relacionadas à LIBRAS formamos alguns questionamentos, como: O surdo é bilíngue por direito ou por uma imposição? Como seria para nós, ouvintes e nativos da Língua Portuguesa, poder comunicar em Língua Portuguesa, mas escrever em outra língua, como por exemplo, em Língua Inglesa? Quadros (2005, p.29) critica com muita propriedade o *status* de bilíngue colocado sobre o surdo:

Se não fosse a diferença na modalidade, todos teriam tranquilidade em reconhecer as pessoas surdas enquanto bilíngues. Elas nascem no Brasil e, portanto, fariam a língua portuguesa. Convivem com surdos, portanto, usam a língua de sinais brasileira. No entanto, não é dessa forma que caracterizamos a situação bilíngue dos surdos brasileiros, se é que podemos considerá-los genericamente com este *status*. Vários aspectos devem ser considerados no caso específico dos surdos:

- 1) A modalidade das línguas: visual-espacial e oral-auditiva;
- 2) Surdos filhos de pais ouvintes: os pais não conhecem a língua de sinais brasileira;
- 3) O contexto de aquisição da língua de sinais: um contexto atípico, uma vez que a língua é adquirida tardiamente, mas, mesmo assim tem *status* de L1;
- 4) A língua portuguesa representa uma ameaça para os surdos;
- 5) A idealização institucional do *status* bilíngue para os surdos: as políticas públicas determinam que os surdos “devem” aprender português;
- 6) Os surdos querem aprender na língua de sinais;



7) Revisão do *status* do português pelos próprios surdos: reconstrução de um significado social a partir dos próprios surdos.

A situação educacional do surdo é um exemplo de um discurso (neo) liberal multiculturalista, no qual a colonialidade está simplesmente sendo reestruturada, de acordo com Walsh (2009). Para a autora, a partir dos anos 90, a diversidade cultural passou a estar presente nas políticas públicas e reformas educacionais, porém é uma “inclusão” de grupos historicamente excluídos que não passa de uma atitude integracionista, pois é uma estratégia que atende um modelo globalizado.

Walsh (2009) nomeia tais práticas como interculturalidade funcional, onde não ocorre o questionamento e sim a compatibilidade com um modelo vigente, certamente adequando a um grupo majoritário. Na interculturalidade funcional, as diferenças são ofuscadas sob um discurso de respeito às diferenças, porém o que se pretende é a permanência de uma estabilidade social, onde os minoritários excluídos sejam tidos como “incluídos” de forma integracionista.

Em oposição à interculturalidade funcional, a autora apresenta a interculturalidade crítica. Enquanto a interculturalidade funcional visa uma estabilidade social, a interculturalidade crítica busca um questionamento, uma desconstrução do modelo vigente, uma “construção das pessoas que sofreram uma história de subjugação e subalternização” (WALSH, 2009, p. 10).

O questionamento é relevante na interculturalidade crítica, tendo como ponto de partida a diferença, pois esta não pode ser apagada. A base para a interculturalidade crítica é a história, a ação e a tomada de decisão das pessoas que sofreram a colonialidade e não os órgãos governamentais que falam pelos grupos minoritários, mas que muitas vezes ignoram o clamor dos mesmos. Assim sendo, ocorre um embate com a hegemonia que é imposta à minoria.



Stumpf (2008) questiona como o surdo se apropriará da sua cultura, sua língua e sua história num ambiente inclusivo de maioria ouvinte, usando uma língua oral. A autora aprofunda ainda mais a problemática da inserção do surdo na escola regular alegando que:

As dinâmicas educacionais da sala de aula e da escola estão focalizadas na língua oral e na escrita da mesma. O aluno surdo inserido no espaço educacional de alunos ouvintes, sem os suportes adequados, vai tentar se comportar como um deles. Sua Língua de Sinais aparece pouco e desfigurada, de sua cultura não há sinais. Como vai esse aluno ter acesso aos conhecimentos se sua questão linguística não está sendo observada e menos ainda seu pertencimento cultural? Como vai desenvolver conhecimentos se a escola apenas faz mínimas concessões e em seu imaginário ainda vê o surdo como um deficiente que, por força da lei, está obrigada a receber? (STUMPF, 2008, p. 23)

Outro fator bastante criticado por Stumpf (2008) na escola inclusiva foi a avaliação. Para ela, falta ainda uma definição de critérios para a prática avaliativa, pois esta apenas tenta mostrar um mau desempenho obtido pelo aluno surdo. A culpa do fracasso escolar cai sobre o surdo, sendo este avaliado na Língua Portuguesa, ignorando toda a sua especificidade linguística.

No contexto educacional inclusivo para alunos surdos, a interculturalidade funcional apresentada por Walsh (2009) torna-se ainda mais intensa, devido o surdo não apresentar traços fenotípicos como o índio e o negro. A incompatibilidade da modalidade oral-auditiva da Língua Portuguesa com sua privação sonora, bem como o reflexo da modalidade visoespacial de uma língua de sinais na sua escrita na Língua Portuguesa são ignorados.



Um exemplo que corrobora com a interculturalidade crítica apresentada por Walsh (2009) é o movimento pela educação bilíngue para surdos², um movimento recente de embate à hegemonia imposta à comunidade surda que busca a educação bilíngue traçada com a autoria da comunidade surda e não apenas de teóricos representantes do Ministério da Educação (MEC). Tal movimento realizou manifestações no Planalto Central e no MEC, tendo a participação da liderança surda que lutava contra o fechamento da educação básica do INES, bem como as políticas educacionais inclusivas do MEC. Numa entrevista, uma representante das políticas educacionais do MEC deixa nítida a sua postura de desvalorização da LIBRAS, ao mesmo tempo que enfatiza a necessidade do aluno surdo aprender a Língua Portuguesa:

É até **positivo** que o professor de uma criança surda **não saiba libras**, porque **ela tem que entender a língua portuguesa escrita**. Ter noções de libras facilita a comunicação, mas não é essencial para a aula. No caso de ter um cego na turma, o professor não precisa dominar o braille, porque quem escreve é o aluno. Ele pode até aprender, se achar que precisa para corrigir textos, mas há a opção de pedir ajuda ao especialista. **Só não acho necessário ensinar libras e braille na formação inicial do docente**. (MANTOAN, 2005, p. 3, grifo nosso)

Percebe-se pela fala de Mantoan (2005) que a proposta educacional de surdos do MEC, dita como inclusiva e bilíngue, é uma proposta de interculturalidade funcional, elaborada por representantes que apenas reforçam a legitimidade de uma maioria ouvinte, descartando as diferenças. Faz-se necessário uma interculturalidade crítica na qual atente para as reivindicações dos próprios surdos para que a colonialidade sobre eles seja rompida. É preciso dar abertura a um questionamento que vá “além dos pressupostos e manifestações atuais da

² Para maiores detalhes sobre tal movimento, acesse :
http://www.feneis.org.br/page/imagens/noticias/noticias_2011/Revista%20Feneis_44.pdf



educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural” (WALSH, 2009, p. 24), mas que inclua os surdos sem ignorar sua história, cultura e principalmente sua língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da colonialidade do poder ter seu início com a classificação racial, ou seja, de acordo com a raça obtinha-se uma hierarquia, é perceptível ainda nos dias atuais a sua existência e no caso do surdo, o critério da raça é extrapolado, pois ele compartilha do mesmo território dos ouvintes e dos mesmos traços fenotípicos. No entanto, a sua condição física de privação auditiva implica numa outra língua natural, fazendo deste sujeito, um membro de um grupo minoritário.

A política educacional inclusiva apresenta um discurso de respeito à diversidade, porém como apresentado por Walsh (2009), é na verdade uma prática integracionista que visa submeter a cultura de uma minoria a uma cultura majoritária. Tal prática é chamada pela autora de interculturalidade funcional, pois apresenta uma desvalorização camuflada da história, língua e cultura, a qual busca apenas legitimar uma homogeneização, descartando os possíveis questionamentos que podem gerar uma reestruturação do sistema.

No modelo educacional inclusivo vigente, o surdo geralmente é prejudicado, carregando um *status* de bilíngue que é bastante questionado. Para que a colonialidade sobre o surdo seja abolida, acreditamos numa proposta de interculturalidade crítica, a qual Walsh (2009) a diferencia da interculturalidade funcional. Enquanto a interculturalidade funcional legitima uma homogeneização de uma maioria, a interculturalidade crítica busca um questionamento a partir de uma participação ativa dos próprios movimentos dos grupos minoritários. Para que o



surdo fique livre da colonialidade é preciso que as diretrizes educacionais relativas à educação de surdos sejam refeitas não por representantes alheios, mas com a participação ativa de representantes da comunidade surda.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores. Campo Grande: UFMS, 2005. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2005.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em 12 fev. 2014.

BRASIL. Decreto n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 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. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 12 fev. 2014.

LOURENÇO, Kátia Regina Conrad; BARANI, Eleni. Educação e Surdez: Um resgate histórico pela trajetória educacional dos surdos no Brasil e no mundo. Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade, Petrópolis, n.8, set. 2011. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=591>. Acesso em: 13 abr. 2014.

MACEDO, Éricka Viviane Faria. História dos Surdos no Brasil, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://www.pucminas.br/nai/noticias.php?id=41>. Acesso em: 01 dez. 2013.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. Inclusão promove a justiça. Nova Escola, São Paulo, p. 24-26, maio.2005. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml>. Acesso em: 02 jul. 2014.

PERLIN, Gládis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.



QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. O "Bi" em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália. (Org.). Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 27-37.

QUADROS, Ronice Müller de. O tradutor de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 227-278.

ROCHA, Solange Maria. História do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/institucional/Paginas/historiadoines.aspx>>. Acesso em 30 jul. 2013.

STROBEL, Karin Lílian. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p. 244-252, jun.2006.

STUMPF, Marianne Rossi. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, Ronice Müller de. (Org.). Estudos Surdos III – Série de pesquisas. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008. p. 14-29.

STUMPF, Marianne Rossi. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, Ronice Müller; STUMPF, Marianne Rossi. (Org.). Estudos surdos IV. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2009. p. 425-450.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, resurgir e re- viver. In: CADAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.



IDENTIFICAÇÃO DOS AUTORES



KARIME CHAIBUE

Graduada em Pedagogia e em Letras Libras; Especialista em Educação Infantil e Especial e em Libras; Mestre em Estudos Linguísticos; Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFG) – Câmpus Formosa.

E-mail: karime_chaibue@yahoo.com.br

THIAGO CARDOSO AGUIAR

Graduado em Ciência da Computação e em Letras Libras; Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental; Mestre em Estudos Linguísticos; Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFG) – Câmpus Inhumas.

E-mail: tcardosoaguiar@hotmail.com