

EDUCAÇÃO DE SURDOS E A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS EDUCACIONAL: os paradoxos da inclusão e as (re)criações dos sujeitos

Vanessa Regina de Oliveira Martins

Resumo: O presente trabalho traz como reflexão principal a atuação do intérprete de língua de sinais na inclusão de alunos surdos. Este tema foi mote da minha pesquisa de mestrado na faculdade de educação da UNICAMP. Trago, aqui, apenas um recorte para continuar pensando a questão da formação do intérprete educacional; a questão da inclusão de modo geral; e ainda o que se tem pensando em relação: 1) ao ato do ensino, 2) à função do educador na sala de aula; e 3) à função do intérprete enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem. Ao (re)visitar os modos de se fazer a inclusão de alunos surdos, podemos conhecer os processos políticos envolvidos e criar estratégias que busquem uma melhor qualidade no ensino de alunos surdos, já que temos como premissa que estes alunos partem de um processo visual de aprendizagem.

Palavras-chave: educação; inclusão; alunos surdos; intérprete de língua de sinais educacional (ILSE).

Introdução

*O perigo de meditar é o de sem querer começar a pensar,
e pensar já não é meditar,
pensar guia para um objeto.*

Clarice Lispector

Afetada por esta epígrafe, ponho-me no perigo do pensar: pensar coisas; agir na intensidade do pensamento inquieto; movimentar-me pela escrita. Esta parece uma diferença importante entre o ato da meditação e o ato do pensar. Segundo a autora que trago na epígrafe deste texto, pensar é da ordem da ação. Tal ato conduz o sujeito a um dado caminho ou viés, o que pressupõe posicionamento, ou melhor, escolhas. "Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir" (FOUCAULT, 1994, p. 13).

Neste texto mostrarei alguns dos posicionamentos que assumo em relação à atuação do intérprete de língua de sinais como agente "intermediador" na educação de surdos.

Como o ato do pensar alça-nos sempre na movimentação em rumo a um objeto específico, o qual irrompe nosso pensamento, coloco-me na árdua tarefa de pensar-refletir-agir sobre a escrita, os caminhos e os encontros realizados na finalização, ou ainda no percurso da produção da minha dissertação de mestrado. Discorrerei neste texto sobre o objeto (relação do intérprete de língua de sinais e alunos surdos na inclusão) de pesquisa que me inquietou, motivando-me na busca de leituras, teorias, autores e, com isso, muitas mudanças na forma e atuações práticas por mim desenvolvidas. Essa é uma das questões-eixo que descobri no percurso da minha caminhada: as teorias estudadas são válidas quando mudam nossas ações. Há uma formação subjetiva que nos constitui sujeitos pesquisadores e produtores de um outro saber, o qual nos colocamos a estudar. Formamo-nos, angustiamos-nos, revemo-nos em cada leitura, e nas muitas trocas de experiências que fazemos no decorrer da pesquisa.

Neste rastro de questões que me movem sobre o pensar, enquanto movimento de ação e estratégias de lutas políticas, inicio este trabalho "agindo" ao trazer à tona a temática tão atual da inclusão, mais especificamente, da inclusão de surdos. Mote da pesquisa mencionada e de muitas das minhas questões de estudos atuais. Desta forma, anuncio o quanto a questão da inclusão de surdos, e as práticas políticas necessárias para uma pedagogia bilíngue, com um franqueamento da língua de sinais na escola, ainda agitam meu pensamento e de muitos outros autores (SOUZA, 2006; MARTINS, 2007; LACERDA, 2009; VIEIRA-MACHADO, 2010).

Segundo Vieira-Machado (2010), a educação de surdos se mostra por meio de variadas práticas educacionais que foram sendo produzidas ao longo da história. Houve um momento de forte supremacia do discurso oralista (aquele que busca normalizar o surdo por meio de práticas e exercícios que tomam a oralidade como tema principal a ser desenvolvido). Porém, atualmente, há ressignificações tanto dos discursos quanto das práticas pedagógicas que se deram por meio da resistência surda, resistência de ouvintes pesquisadores postos no debate da singularidade surda por meio da língua de sinais.

Vale ressaltar que, mesmo com o oralismo vigorando, tanto nas representações sociais como nas práticas institucionais, os surdos continuavam construindo formas de manifestar suas práticas culturais e utilizar sua língua sem reservas, principalmente em associações e encontros da comunidade surda de outras formas. Sabemos que não se constrói uma política de forma homogênea sem resistências e contradições (Vieira-Machado, 2010, p. 17).

É nessa esteira que se pode afirmar o quanto a inclusão tem sido alvo de grandes debates, tensões e críticas. As questões políticas referentes à educação de surdos e as questões linguísticas, solo fértil de tensões, também têm ganhado espaço de reflexão nestes últimos anos. Movimento este que sai do espaço estritamente acadêmico de pesquisa, entrando (incomodando ou movimentando) nas instituições de ensino. Tal movimento tem se dado por conta do Decreto 5.626/05 que regulamentou a Lei 10.436/02. O reconhecimento da língua brasileira de sinais (Libras) como língua de instrução aos surdos sinalizadores cria a necessidade de repensar os modos de ensino e aprendizagem do surdo, e a forma de relação e acesso destes sujeitos no espaço escolar. Ao legitimar o direito pelo uso da Libras – Língua Brasileira de Sinais – na escola, abre-se a necessária contratação de professores bilíngues, intérpretes de língua de sinais educacional, professores surdos; ou seja, uma equipe de profissionais com experiência e fluência na língua em questão.

Neste trabalho foco as tensões e as resistências políticas da inclusão do surdo no espaço escolar, mais voltadas ao ensino superior. De forma geral, há a busca de uma contextualização das invenções sociais acerca da surdez, do surdo e de suas formas de inscrição na sociedade. Faço um recorte pontual de partes da minha pesquisa de mestrado em que busquei entender o processo social de apagamento das diferenças surdas na sociedade, focando o espaço educacional; a invenção da surdez como anormalidade e posteriormente a construção de discursos que tomam a surdez como diferença linguística e cultural, constituída

por marcadores sociais e culturais; a emergência do intérprete no contexto social e educacional (MARTINS, 2008).

Todavia, o foco da pesquisa fixou-se nas questões da inclusão com intérprete de língua de sinais educacional: as produções discursivas, os saberes e poderes na trama escolar. O objeto de estudo se deu na relação entre intérprete e surdo, dialogando com experiências minhas enquanto intérprete de língua de sinais educacional em instituições de ensino superior: o que se diz sobre a atuação e o que se faz na prática atuando com ILSE – intérprete de língua de sinais educacional. Do que se propõe como norma e aquilo que acontece no interior da sala de aula, até e como possibilidade de manter a diferença surda e produzir ensinamentos, outros, muitos outros modos de aprendizagens. Portanto, este trabalho versa experiências, produções e pensamentos. Sempre aberto, inacabado, mas em constante movimento de uma ação crítica.

1 Caminhos trilhados e descortinados no decorrer da pesquisa

Para aprofundar esta temática alguns conceitos tiveram que ser mais estudados: a entrada do intérprete de língua de sinais no espaço da escola; as relações de poder e saber entre surdos e ouvintes, que operam posições no interior das salas; as múltiplas culturas surdas que estão em jogo no espaço da escola; o ensino como acontecimento a partir das leituras da Teoria do Acontecimento Didático (BEHARES, 2004, 2005, 2006, 2007; BORDOLI, 2005; FERNÁNDEZ, 2005; SOUZA, 2007); e, por fim, as recriações possíveis no espaço da sala de aula, fazendo emergir outro espaço-tempo de ensino, numa mesma sala que se propõe ser "homogênea", no sentido de se ensinar tudo a todos. Essa visão de uma pedagogia onipotente, que pensa "poder tudo", e ainda de um professor que tem o controle do saber dos alunos, deve ser revista quando se assume que a língua(gem) estando em jogo na relação professor-aluno-aprendizagem faz da aula algo da ordem do *incalculável e do acontecimento* – não quero com isso tirar a responsabilidade do planejamento da aula e do estudo prévio que o professor tem que se submeter. Mas descortinar o quanto estamos, ao entrar na sala de aula, postos numa relação de jogo na qual todas as partes estão envolvidas para a produção de saberes.

Nenhum processo educativo ocorre à margem da língua, mas sua presença não garante, por si só, o processo educativo, pois ele é efeito da relação transferencial

entre as duas funções comprometidas: o educando e o mestre [...] (SOUZA, 2007, p.166).

Por que acontecimento? Para começar, pela tentativa de desnudar os sentidos que se inscrevem nas estruturas discursivas e que se atualizam em situações educativas presentes – atualização prenhe de memórias e de esquecimentos do estudante e do professor (SOUZA, 2007, p. 164).

Seguindo a questão do acontecimento e dos saberes produzidos no interior da sala de aula, sendo o ensino enlaçamento de uma relação que se constrói entre professor e aluno, uma convocação enlaçada pelo desejo de ambos (professor e aluno); desta última colocação foi que concluí, com o trabalho teórico, que a inclusão se estrutura numa relação paradoxal que exclui incluindo, ou inclui excluindo, e que a aprendizagem do surdo ocorre à margem, e, muitas vezes, como resistência aos modelos fechados, únicos e pré-definidos pela própria política inclusiva. Por conta disso, o intérprete educacional tem um lugar fundamental quando posto em sala de aula, ele fará parte deste jogo de desejo e enlace que o ensino promove.

Utilizei a perspectiva genealógica de Foucault (1979) como método de análise das relações de produção, de poder e de saber. Foucault (1979) instaurou em suas obras um modo de olhar a realidade, diria que uma análise do discurso dos acontecimentos históricos. Com isso, promoveu outros modos de analisar as relações interpessoais, sempre pautadas por uma história construída, e que produz um determinado modo de relação e de subjetividade. Ainda que pelas resistências (ainda nas relações de forças) os sujeitos se (re)criem constantemente. Todavia, é no interior de uma trama ou rede de relações de poderes e saberes que se inscrevem discursos e operam modos de subjetividades (FOUCAULT, 1979, 1999a, 1999b, 2001).

Portanto, um trabalho genealógico busca cavar, minar, desvendar as formações discursivas que constroem determinados modos de existências.

Fazer a genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento não será, portanto, partir em busca de sua “origem”, negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será ao contrário, se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade; esperar vê-los surgir, máscaras enfim retiradas, como o rosto do outro [...] o genealogista precisa da história para conjurar a quimera da origem [...] é preciso saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal dirigidas, que dão conta dos ativismos e das hereditariedades [...] (FOUCAULT, 1979, p. 19).

Pensar a história pela tática genealógica de Foucault (1979) é perder-se, aprofundar-se nos fatos históricos de forma meticulosa, entendendo as marcas sociais repletas de políticas de forças que movimentam saberes. Saberes, estes, operantes desde as pequenas relações sociais que alteram todo o processo do cotidiano – sejam as mudanças cotidianas nas mais variadas instituições, entre elas, o cotidiano escolar. Onde há saberes, há relações, há produções, há invenções de vida. Desta forma, a genealogia em Foucault (1979) configura-se como tática de leitura das práticas sociais e das produções históricas; como um dispositivo que permite ao pesquisador suspeitar de algumas verdades, suspender outras, (re)olhar e (re)criar novas práticas sociais.

2 Discussão

Há uma história, uma herança, um monumento naquilo que chamamos de educação. E, nessa história, a pergunta pela educação se volta sobre nós mesmos para nos obrigar a olhar bem. Olhar melhor nossa pergunta, pois toda pergunta pode ser também um abandono, uma obstinação, ou então um cruel convite à sinceridade (CARVALHO, 2010, p. 137).

A citação que escrevo como epígrafe deste espaço traz reflexões sobre a importância dos questionamentos (das perguntas) na produção e mobilização de qualquer pesquisa. A problematização nos move e nos alça a outro lugar: o do não saber, o das incertezas e da busca de novos caminhos/olhares. Nas travessias do saber construído ocorrem muitos abandonos: as nossas verdades e certezas já consolidadas são deixadas, trocadas e (re)formuladas no constatar caminhar de uma pesquisa. É interessante lembrar a entrada e as problematizações que me fizeram enveredar na temática da surdez, sobretudo, nas questões da inclusão com a presença de intérprete de língua de sinais educacional (ILSE). Uma das razões, o questionamento do lugar ou papel do intérprete educacional. Muitas questões levantadas, leituras, textos, diálogos que, ao me incomodar, traziam um desejo produtivo de refletir sobre minha atuação como intérprete de língua de sinais educacional no ensino superior. Destas questões e das muitas experiências vividas no cotidiano de salas de aulas do ensino superior iniciei um projeto de pesquisa, cujo objetivo era entender as relações entre intérpretes e surdos no interior de uma proposta inclusiva.

Como aponta Carvalho (2010), baseado nos construtos foucaultianos, há uma história construída sobre a educação e neste processo somos constituídos como efeito destas produções datadas historicamente, portanto, contingentes. A educação, campo de saber, produz vários conhecimentos (teorias) acerca da aprendizagem, do ensino, dos processos relacionais e das questões institucionais pautadas por séries de relações de forças. Pode-se derivar que neste novo cenário, espaço de relações sociais permeadas pelo discurso de uma inclusão de surdos, mais ética, e com as lutas políticas das comunidades surdas por seus direitos linguísticos, surge a presença de profissionais ILSE. Temos, portanto, a entrada de um novo personagem na escola, o intérprete de língua de sinais, que emerge nas tensões de uma inclusão posta e que não atende às especificidades da surdez. Nesta trama, facilmente, pode-se ter muitas expectativas acerca da atuação do ILSE, entre elas que com sua presença todos os problemas de aprendizagens dos surdos estão solucionados.

Desta premissa, facilmente deriva-se que o fracasso escolar de surdos pode-se atrelar à boa ou má atuação deste profissional, sempre "colado" em relação a sua proficiência no uso da língua de sinais. Não se questiona qual a formação deste profissional, mas se é ou não fluente na língua de sinais. Nesta pesquisa o que se observa é que há um imaginário acerca das relações ideais da atuação do ILSE. Porém, no cotidiano menor, há um modo de atuar, muitas vezes não compartilhado, em que o corpo do ILSE é convocado a produzir ensino. Há o que venho chamando de um triângulo de ensino: professor, aluno surdo e ILSE. E em muitas situações o intérprete é convocado a assumir uma função-educador. Sobre a função-educador, conceito construído por Carvalho (2010), entende-se uma posição crítica do sujeito, sempre movediça por se relacionar com o outro, o cotidiano e suas experiências:

O mesmo ocorre com a posição do sujeito na função-educador. Entramado como possibilidade de ação, o seu envolvimento com as experiências com as quais está suscetível de se defrontar sofre um golpe decisivo que se dá no âmbito da instalação inicial de um ponto de obstáculo haurido da própria condição do poder, de seus espaços, intervalos, desconexões, fissuras, limites. É quando o educador se abre ao inesperado, ao inclassificável, ao irredutível, ao divergente, ao imponderável, ao desvio na linha-limite (CARVALHO, 2010, p. 114).

Fator este importante para pensarmos na posição/função deste profissional que está na escola e que deve não apenas carregar a "responsabilidade" do fracasso de uma política, por vezes, excludente, mas ser reconhecido como parte do processo pedagógico. Isso porque numa relação de ensino, que se imagina dual, muitas vezes se faz operar uma função-

educador ao ILS, como subjetividade ativa que se faz presente na sala de aula. O que importou na pesquisa foi observar as produções e tipos de relações emergentes no cotidiano da sala de aula, para entender o processo de ensino que perpassa o corpo do ILSE. Este sujeito que é convocado como instrumento de comunicação, mas que subverte a ação ao potencializar uma relação de produção ativa com o aluno surdo, na relação de ensino-aprendizagem. Isso se dá por conta da língua que afeta e captura o sujeito surdo no movimento do desejo pelo conhecimento, no contexto de uma aula; captura que mobiliza professor e aluno, ambos envolvidos numa relação que move o desejo de ensinar, de aprender, de trocar algo com o outro (BEHARES, 2004, 2005, 2006). O ILSE aqui não é tomado como instrumento no ensino, mas como parte dele.

Ao negar a existência dessa relação pedagógica entre ILSE ou professor intérprete e surdo, como acontecimento convocado pela própria inclusão, negamos o ato em si da relação, as interferências de um no outro, os deslocamentos de significados da própria língua, os deslocamentos de sentidos que o ILSE produz em si continuamente, como todos nós o fazemos, e caímos na instrumentalização do sujeito (MARTINS, 2008, p. 119-120).

A importância de repensar o lugar do ILSE na educação de alunos surdos é sem dúvida forma de escape das capturas que, ainda mostrando um discurso do "fazer inclusão", opera na exclusão. Discurso que muitas vezes nega a singularidade visual que há na aprendizagem de alunos surdos, suas especificidades. Só na tensão destas questões poderemos pensar adiante na formação específica deste profissional. A citação abaixo é bem significativa sobre a questão colocada:

Assim, o "pensar de outro modo" é sempre uma viagem para fora, cujo roteiro dificilmente já se conhece e cujo destino de chegada quase nunca existe. Como que para tornar tudo mais difícil – mas, ao mesmo tempo mais excitante-, viajar exige levantar as âncoras, desacomodar-se e deixar para trás o que parecia se um porto seguro (VEIGA-NETO; LOPES, 2010).

Olhando para o que de fato ocorre no cotidiano de muitas instituições de ensino, podemos pensar outras formas de ação, "outros modos de pensar", deixando algumas certezas, na desterritorialização de muitas das nossas verdades construídas ao longo da história. Rever, recriar é parte do caminho posto pela angústia da crítica e do pensar, fazendo valer nossos posicionamentos de outras formas.

3 Possíveis considerações finais: novas aberturas...

*Uma parte de mim é permanente
Outra parte se sabe de repente
Uma parte de mim é só vertigem
Outra parte linguagem
Traduzir uma parte na outra parte
Que é uma questão de vida e morte
Será arte?
Será arte?
Será arte?*

Ferreira Goulart: Traduzir-se

Após a realização da pesquisa algumas questões ficaram marcadas para mim. Como tal, poderia levantar algumas das possibilidades de ler as problematizações levantadas, dentre elas, que o espaço da sala de aula é privilegiado por acontecimentos não programados, sendo eles imprevistos que fazem operar criações; que o ensino se dá por meio de relações; que a inclusão se constitui dentro de alguns paradoxos, que resumiria como (im)possibilidades: seja na fidelidade de uma tradução perfeita, ou na ideia de uma completude da aula para um aluno ideal.

Há que pontuar a importância da participação ativa (não instrumental) do ILSE na aula – sabendo que existem limites ainda a serem analisados, ou seja, momentos de avançar ou recuar na atuação. Há ainda que repensar a necessária escuta da atuação/função do ILSE, observando os enlaces simbólicos entre surdos e ILSE na sala de aula; nesse lugar de produções singulares e de escutas, tanto do surdo, quanto do ILSE, que ficam, por vezes, obscuros para os que não dominam a língua de sinais (professores ouvintes e alunos ouvintes), e que aparentemente estão postos no mesmo espaço. Estes foram alguns dos tópicos trazidos para o debate.

Como a produção escrita é uma forma de manifestar posições políticas e de fazer falar ao outro, ou melhor, de partilhar com o outro saberes, críticas, na busca de outras formas de atuação, faço deste texto um espaço em que me ponho na escuta daquilo que venho estudando e compartilho com outros leitores, convocando-os para comigo pensar. Pensar nisso ou em outras questões que o texto fizer alçar.

Por fim, das questões levantadas neste texto, diria que a inclusão pode ser vista como potencial de criação, quando se subvertem e se abrem espaços para a diferença, seja ela de

modos de aprender e de se constituir sujeitos. Paradoxo da inclusão com intérprete educacional, lugar de ser e não ser, de fazer e se refazer para e no acontecimento interno a esta experiência contemporânea. Se tomarmos a premissa que a diferença está posta na sala de aula de qualquer forma, já estamos fissurando muitas das certezas postas. Com isso partimos rumo a outras formas de pensar e fazer a inclusão de alunos surdos; ainda que com todos os paradoxos colocados, será mais fácil termos espaço para a singularização do modo de aprender destes alunos que partem de experiências visuais. A recriação da aula, de sujeitos é uma possibilidade.

É mesmo possível?

Se é possível pensar outras formas de ensino, também é possível trilhar outros caminhos.

Referências bibliográficas

BEHARES, L. E. Enseñanza-aprendizaje revisitados: un análisis de la fantasia didáctica. In: **Didáctica mínima: los acontecimientos del saber**. Montevideo: Psicolibros Waslala, 2004.

_____. Didáctica moderna: más o menos preguntas, más o menos respuestas?. In: BEHARES, L. E.; CORSARO, S. C. (orgs.). **Enseñanza del saber: saber de la enseñanza**. Montevideo: Universidad de la República/Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2005.

_____. La enseñanza en el campo de la sordera: reflexiones desde la teoría del acontecimiento didáctico. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 228-243. jun. 2006. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=124&layout=abstract>>. Acesso em: 05/01/2011.

_____. Ensenñar em cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber em la pulsión. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. esp. p. 1-21, 2007. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=399&layout=abstract>>. Acesso em: 10/12/2010.

CARVALHO, A. F. **Foucault e a Função-Educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

FERNÁNDEZ, A. M. Que de la transferencia en el acontecimiento didáctico? Amor y saber en la imparidad subjetiva. In: BEHARES, L. E.; CORSARO, S. C. (orgs.). **Enseñanza del saber: saber de la enseñanza**. Departamento de Publicaciones de la FHCE. Montevideo, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Em defesa da sociedade:** Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. **Os anormais:** Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MARTINS, V. R. O. Intérprete de língua de sinais, legislação e educação: o que temos, ainda, a "escutar" sobre *isso*. **ETD – Educação Temática Digital:** cuerpo, lenguaje y enseñanza. v. 8, 2007. p. 171-191. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=407&layout=abstract>>. Acesso em: 09/01/2011.

_____. **Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais:** relações de poder e (re)criações do sujeito. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, SP, 2008.

SOUZA, R. M. Língua de sinais e escola: consideração a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. **ETD – Educação Temática Digital:** educação dos surdos e língua de sinais. v. 7 n. 2, 2006. p. 263-278. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=127&layout=abstract>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2011.

_____. O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem. **ETD – Educação Temática Digital:** cuerpo, lenguaje y enseñanza. v. 8, 2007. p. 154-170. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=416&layout=abstract>>. Acesso em: 09/01/2011.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. In: **ETD – Educação Temática Digital:** Foucault e a educação: é preciso pensar e agir de outros modos. v. 12, n. 1, 2010. p. 147-166. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2311>>. Acesso em: 22/01/2011.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. Educação de surdos: pensar uma política na prática. In: VICTOR, S. L. *et al.* (orgs). **Práticas bilíngues:** caminhos possíveis na educação de surdos. Vitória: GM, 2010.