

**As narrativas sobre a surdez:
abordagens e propostas educacionais para surdos**

Dulcéria Tartuci*

Resumo: A educação de surdos, desde seu princípio, teve a língua(gem) como questão central e, a partir daí, esse tema acabou por ocupar o espaço de todas as discussões, o que tornou a própria história da educação dos surdos quase uma réplica da história das diferentes abordagens da aquisição da língua para esses sujeitos, levando a aquisição de conhecimentos a ser um apêndice da primeira. Daí não ser possível compreender as questões educacionais sem compreender as concepções de aprendizagem da língua que motivaram toda a educação e escolarização dos surdos. Nos discursos e práticas sobre a surdez e a educação dos sujeitos surdos, ressalta-se o debate: língua de sinais e língua majoritária (oral e escrita) e, apesar de diferentes motivações, o norte é a interação, comunicação, enfim, a inclusão escolar e social. Portanto, as discussões são tecidas a partir das diferentes abordagens educacionais, suas motivações, o debate língua de sinais e língua majoritária, o desenvolvimento cognitivo e lingüístico e suas repercussões na formação da pessoa.

Palavras Chave: Língua de Sinais; Educação de Surdos; Inclusão; interação.

Abstract: The deaf's education has been always a language question. This way, deaf's education's history became a reply of the language's acquisition's history. This article intends to show and debate nowadays discourses and practices about education and deafness. It defends a interaction between sign language and official language (written and oral), as a political and practice attitude of a social inclusion of deaf student, his formation and sociability.

Key Words: Sign language; deaf's education; inclusion; interaction.

* Doutora em Educação pela Unimep, Professora do Curso de Pedagogia do CAC-UFG e Membro da Linha de pesquisa "Linguagem, Infância e Práticas Educativas" do Centro de Investigação e Estudos em Educação (CIEEd).

O presente texto apresenta uma discussão da educação dos surdos¹, tentando superar a idéia de que as propostas educacionais sucedem uma às outras num sentido cronológico e linear, que o estágio atual se explica pelo fracasso das proposições anteriormente defendidas, um equívoco já apontado por vários autores. Desta forma, far-se-á uma exposição tentando desvelar alguns discursos e práticas sobre a surdez e a educação dos sujeitos surdos.

Nesse sentido, a educação de surdos, desde seu princípio, teve a língua(gem) como questão central e a partir daí esse tema acabou por ocupar o espaço de todas as discussões, o que tornou a própria história da educação dos surdos quase uma réplica da história das diferentes abordagens da aquisição da língua para esses sujeitos, levando a aquisição de conhecimentos a ser um apêndice da primeira. Daí não ser possível compreender as questões educacionais sem compreender as concepções de aprendizagem da língua que motivaram toda a educação e escolarização dos surdos. Para tanto, inicia-se por um sucinto quadro histórico, no sentido de contextualizar o estudo, e em seguida far-se-á uma exposição tentando desvelar alguns discursos e práticas sobre a surdez e a educação dos sujeitos surdos, e suas diferentes abordagens. Por fim, apresentar-se-ão considerações acerca dessas abordagens educacionais, suas motivações, o debate língua de sinais e língua majoritária e suas repercussões na formação da pessoa.

Os primeiros casos documentados de educação de surdos datam do século XIV e, como na educação geral, as iniciativas eram dedicadas aos filhos da nobreza. Acredita-se que essas ações foram motivadas pela necessidade de esses sujeitos serem “educados” para alcançar a condição de herdeiros.

Na Idade Média, surgiram os preceptores, os primeiros educadores de surdos. Tratava-se de religiosos, como o monge espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584), que se dedicou à educação de uma dezena de surdos, filhos da corte espanhola. No entanto, nada deixou escrito a respeito de seu trabalho. Assim, o que se sabe é que iniciava seu ensino pela escrita para, em seguida, treinar a fala, utilizando também o alfabeto digital.

Segundo Soares (1999), Pedro Ponce de León (1520-1584), Juan Pablo Bonet (1579-1633) e Manuel Ramirez de Carrión (1579-?) foram considerados os primeiros preceptores de surdos. Este último escreveu o primeiro tratado de ensino para surdos, propondo que se

¹ Os apontamentos históricos basearam-se em trabalhos como os de Marchesi (1987), Sanchez (1990), Sacks (1998), Soares (1999) além de outros. Cabe esclarecer que esses autores podem ter visões divergentes sobre a educação de surdos, porém suas contribuições foram trazidas para compor um sucinto quadro histórico, no sentido de contextualizar o estudo.

devesse começar pela escrita, passar pela correspondência entre o alfabeto escrito e o dactilológico, para só depois desenvolver a linguagem falada.

Assim como os religiosos, vários estudiosos de anatomia e fisiologia se dedicaram ao estudo de surdos e à atuação na sua educação. Gerolamo Cardano (1501-1576) dedicou-se a descrever a condução óssea do som e, apesar desse seu estudo se referir à fisiologia, ele foi considerado um dos primeiros educadores de surdos. Ele afirmava que a escrita poderia representar os sons da fala e também representar idéias. Desse modo, a surdez não modificaria a inteligência, portanto, não impedia que o surdo aprendesse.

Destaca-se também o trabalho do holandês Van Helmont (1614-1699), estudioso da língua, quem primeiro tratou de refinar o treino de leitura labial a partir de um trabalho que se utilizava do espelho, que foi posteriormente aperfeiçoado por Amman. Outro educador bastante lembrado é Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), português e residente na França, cuja proposta de ensino se iniciava com a desmutização, pronúncia mecânica e leitura labial para, em seguida, orientar-se ao ensino da linguagem e da gramática.

Observa-se que a escrita esteve presente em vários trabalhos sobre a surdez, talvez como um recurso que podia ser utilizado em substituição à fala para expressar pensamento e idéias, ou como elemento mediador, facilitador, para aquisição da fala. Entretanto, apesar de diferentes estratégias terem sido utilizadas na educação dos surdos, com mediação da escrita ou da dactilologia, todas se voltaram, até então, para uma meta exclusiva: a oralização desses surdos. A fala era tomada como o instrumento de comunicação e como diferenciador da espécie ou da condição de homem.

A educação de surdos era voltada apenas para pequenos grupos ou até mesmo realizada de modo individual, quando dirigida aos filhos dos nobres. Mas é somente no século XVIII que a educação é ampliada pela primeira vez aos surdos que não faziam parte da nobreza. Em Paris é fundada a primeira escola para surdos pelo Abade De L'Épée (1712-1789), o Instituto Nacional de Paris fundado em 1760². De L'Épée entrou em contato com a língua de sinais nativa dos surdos que viviam nas ruas e, reconhecendo o valor daquele tipo de comunicação, criou um sistema de gestos "metódicos" (sinais metódicos), que correspondia à língua dos sinais nativa adaptada à gramática francesa. A necessidade de efetuar essa adaptação sugere que ele valorizou os sinais dos surdos, mas não os tinha como língua efetiva.

² Embora a escola de L'Épée tenha sido a primeira a receber alunos surdos que não tinham condições financeiras em custear seus estudos, assumiu um caráter de instituição pública posteriormente, quando se tornou subordinada ao Estado.

Para Sacks (1998), provavelmente De L' Epée teria sido o primeiro educador ouvinte a ter aprendido um língua de sinais. E com ele, talvez pela primeira vez, surdos pobres puderam ler e escrever em francês. O abade também treinou muitos professores. De fato, em seu Instituto, “eram mais numerosos os professores surdos do que os que ouviam” (E. Seguin *apud* Delgado Martins, 1986: 8).

O método de De L' Epée foi continuado pelo seu aluno, o Abade Ricard, e este teve como aluno surdo Laurent Clerc. Thomas Gallaudet conheceu este último dando aula no Instituto de Surdos-Mudos³ de Paris, com quem aprendeu a língua de sinais e para o qual ensinou o inglês. Os dois partiram para os EUA, onde fundaram a primeira escola de surdos, em Hartford, o American Asylum for the Deaf, em 1817, hoje Gallaudet University. Assim como a França, os EUA também reconheceram a importância de se atuar a partir da língua de sinais. Em Hartford, como em Paris, notava-se a presença marcante de professores surdos e ouvintes, todos fluentes na língua de sinais.

Sacks (1998) afirma que Laurent Clerc exerceu forte influência entre os americanos, pois “até então nunca haviam estado na presença de um surdo-mudo de inteligência e educação notáveis, nunca haviam imaginado alguém assim, nem cogitado sobre as possibilidades adormecidas nos surdos” (1998: 35).

O impulso na educação e emancipação de surdos, devido ao uso de sinais, foi marcante entre 1770 e 1820, conduzido pela França, e continuou nos Estados Unidos até 1870 (Sacks, 1998). No entanto, eram travados debates, como tem existido até hoje, com relação ao uso de sinais e da fala. O sistema de sinais de De L'Epée encontrou em Jacob Rodrigues Pereira seu maior opositor, considerado em seu tempo, na França, como o maior oralista e desmudecedor. Essa oposição vinha também, com muita força, da Alemanha, desde o trabalho de Heinicke, que também havia fundado uma escola pública para surdos.

Nesse período, e ainda por algum tempo, apesar da disputa que tinha como alvo o oralismo *versus* o gestualismo, ainda eram aceitas a língua de sinais e a presença de professores surdos no âmbito educacional, situação essa alterada com o crescente movimento oralista que aboliu o uso de sinais e também excluiu os surdos da tarefa de ensino.

Em relação aos debates daquela época, pode-se estabelecer uma relação direta entre a aceitação da língua de sinais e dos gestos e a aceitação de professores surdos, ou seja, a negação da língua de sinais dá lugar ao professor ouvinte. Sacks (1998) menciona essa questão em termos da história da educação nos EUA.

³ Surdo-mudo, forma como eram designados os sujeitos surdos. Termo equivocado visto que a surdez não implica mudez e os surdos possuem órgãos fonadores, bem como a capacidade de falar.

A proporção de professores surdos que em 1850 beirava a 50%, diminuiu para 25% na virada do século e para 12% em 1960. Cada vez mais, o inglês tornou-se a língua para a instrução de alunos surdos, ensinado por professores ouvintes, dos quais uma parcela cada vez menor conhecia algo da língua de sinais - a situação descrita por David Wright em sua escola na década de 1920 (SACKS, 1998: 41).

A mudança de orientação da educação de surdos com a supressão dos sinais a favor da fala como exclusiva é marcada pelo 2º Congresso Internacional sobre Educação de Surdos, em Milão, no ano de 1880. Segundo Delgado Martins (1984), tal evento não poderia ter alcançado outro resultado, dada a composição de participantes e o fato de estar nas mãos dos representantes da sociedade Pereira de Paris, de orientação oralista.

Na mesma linha, Sacks (1998) afirma que, nesse Congresso, os professores surdos foram excluídos da votação, pela qual os sinais foram oficialmente abolidos. Atribui a Alexander Graham Bell grande peso na abolição dos sinais, pois ele teria sido uma das maiores autoridades entre os oralistas (embora fosse fluente em sinais) e fora um gênio tecnológico. Sacks ainda comenta um traço familiar interessante, pois Bell recebeu de seu pai e avô a tradição de ensinar elocução e corrigir os impedimentos da fala, mas sua mãe e sua esposa eram surdas e não assumiam essa condição.

No evento referido, estabeleceu-se um acordo em torno do uso exclusivo da abordagem oralista, contrariando provavelmente o 1º Congresso em Paris (1878), em que havia sido sustentada a utilização de gestos para auxiliar os alunos e professores, ainda que já tivesse sido considerado que o melhor método era o que combinasse a articulação com a compreensão via leitura nos lábios. Portanto, mesmo o evento de Paris não deixou de abrir espaço para que se estabelecesse o método oral puro posteriormente.

O imperativo do 2º Congresso foi acatado por quase todo mundo, com exceção de parte dos EUA. O uso simultâneo de fala e gesto foi condenado por se considerar que a combinação trazia prejuízo ao desenvolvimento da fala, a leitura labial e a precisão de idéias. Os congressos seguintes reafirmaram esta orientação. Contudo, apesar de o método oral ter sido consolidado no Congresso de Milão, não se suprimiu completamente o método gestual.

Sacks (1998) é um partidário das críticas que se reportam aos resultados das práticas oralistas como negativas. Em contraposição, os alunos educados a partir da língua de sinais, em Hartford ou em outras escolas, tinham um alto nível de alfabetização e instrução, equiparável ao dos ouvintes. Segundo o mesmo autor, pagou-se um preço alto pela aquisição

da fala. Com o oralismo alterou-se completamente o aproveitamento em geral dos surdos e muitos se tornaram analfabetos funcionais. Conforme Sacks,

Um estudo realizado pelo Gallaudet College em 1972 mostrou que o nível médio de leitura dos surdos de dezoito anos que concluíram o curso secundário nos Estados Unidos atingia apenas o nível de um aluno de quarto ano primário, e um estudo do psicólogo britânico R. Conrad indica situação semelhante na Inglaterra onde os alunos surdos, formando-se no secundário, lêem no mesmo nível de crianças de nove anos" (1998: 41).

Apesar da crença na visão oralista como propiciadora de desenvolvimento e integração, essas metas não foram atingidas, o que provoca ainda um contínuo debate e a incessante busca de caminhos alternativos que possam promover tanto o domínio da língua majoritária dos ouvintes, quanto a construção de conhecimentos.

Em síntese, nessa área os embates têm girado em torno da oralização e dos sinais, ora como exclusivos, ora combinados, sendo que as diversas posturas se apóiam em diferentes concepções da surdez e da própria linguagem. Enfim, o destaque, em todas as discussões, está nas questões sobre fala-gestos/ sinais e língua majoritária-língua de sinais.

Surdos: pacientes, sim; alunos, não?

Como já foi antecipado, o oralismo consolidou-se no final do século XIX, predominando por um longo período e ainda se faz presente em nossos dias.

Nessa abordagem, embora não haja um procedimento pedagógico único, pois ela pode abranger técnicas unissensoriais ou multissensoriais, a orientação educacional é exclusivamente apoiada no uso da língua majoritária. Esta última é objeto central de ensino e também o direcionador da organização das atividades curriculares. É uma proposta que se fundamenta na "recuperação" do aluno surdo, considerado como deficiente auditivo. Enfatiza a língua oral, propõe uma atuação terapêutica e não permite que a língua de sinais seja usada na sala de aula, na escola e nem mesmo no meio familiar.

O ensino oralista visa o treino da fala e o treino auditivo, tendo como objetivo educacional o uso exclusivo da oralidade, além da aprendizagem da escrita. O trabalho pedagógico se confunde com o trabalho terapêutico; o surdo passa de aluno a paciente, e o professor, de educador transforma-se em terapeuta da fala.

Nos estudos e no trabalho como professora de surdos, constatei que atividades de treino auditivo e exercícios fonoarticulatórios ocupam espaços no planejamento didático e nas próprias aulas. O fato é que atividades como soprar balão, bolinhas de isopor, apagar vela e

“articular” frente ao espelho passam a substituir as ações pedagógicas e educacionais. No entanto, Vigotski (1989), já em sua época, tecia críticas com relação às atividades mecânicas e ao treinamento da articulação desenvolvidas na educação de surdos. Afirma ele (1998) também que esse tipo de trabalho não contribui para o desenvolvimento da “linguagem”, resultando numa fala sem vida.

Os resultados produzidos pelo oralismo foram e são pouco convincentes, marcados não pela integração social, como era sua meta, e sim pelo fracasso, pelo alcance de níveis de funcionamento lingüístico e cognitivo não compatíveis com o intenso investimento em treinos. O desenvolvimento do aluno é dificultado pela própria obrigatoriedade de aprendizagem da linguagem oral, que, além de demandar muito tempo e esforço, não pode ser considerada natural para os surdos, como o é para os ouvintes.

Desse modo, o fracasso e as defasagens escolares têm sido apontados pelas pesquisas e discussões críticas. Sacks afirma que “O oralismo e a supressão do sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral. Muitos dos surdos hoje em dia são iletrados funcionais” (1998: 45).

Outra questão tida como problemática é a dependência da aquisição da língua oral em relação à leitura oro-facial (devido à surdez, a percepção da voz é visual-boca/face), pois o sujeito surdo não consegue captar e compreender muito da mensagem pela leitura visual dos lábios. Esse procedimento apresenta várias limitações, “a leitura labial é a menos consistente das possibilidades de comunicação por pessoas surdas. Somente 30% dos sons da língua inglesa são visíveis nos lábios e 50% dos sons são homófonos, isso é, parecem alguma coisa a mais [...] Diga as três palavras a seguir -‘maybe’, ‘baby’, ‘pay me’. Elas são parecidas nos lábios” (Gallaudet College *apud* Botelho, 1998: 42-43).

Entretanto, mesmo frente a essa dificuldade, a leitura labial é extremamente valorizada e presente na abordagem oralista. E acrescenta-se o fato de que, depois de anos de treinamento, o aluno surdo acaba normalmente por continuar não compreendendo e não produzindo uma linguagem passível de compreensão pelo outro, principalmente pelas pessoas com as quais não tem convivência regular.

O que se constata em salas de aula em que a prática de “desenvolvimento da linguagem” acontece a partir do “treinamento da FALA/PRONÚNCIA” é a limitação de resultados em termos de uma competente comunicação. O que geralmente ocorre é quase um monólogo, em que o professor pergunta, o aluno “ouve” (faz que ouve) e às vezes responde, com um sim ou um não. O “diálogo” acontece dentro de estruturas previstas e de modelos aprendidos anteriormente, porém de modo desconexo da significação das palavras. De tal

modo, geralmente a “oralização” do aluno surdo acaba por desdobrar-se numa fala ilusória, numa simulação de diálogo.

A abordagem educacional oralista comportou diferentes estratégias: na Europa, apesar da ênfase no oral, a orientação predominante não era auditiva e se apoiava na leitura labial para compreensão, na imitação visual e no treino tátil e quinestésico para produção da fala, porém havia países em que a educação se apoiava nos resíduos auditivos, como na França, com Ernaud, Pereira e Itard (Lowe *apud* Delgado Martins, 1986).

Essas práticas, além de dificultar o domínio de uma língua, acabam por impedir as trocas e a própria integração por elas priorizadas. Neste sentido, elas não permitem que haja trocas ou efetiva interação, pois, para isto, seria necessário que se tivesse uma linguagem produzida espontaneamente e não a simples repetição de modelos. Com um simples pronunciar de palavras ou pequenas frases isoladas, numa “linguagem morta”, não é possível uma conversação ou plena interação. Conforme argumentou Vigotski, o ensino da fala se concentrava na busca de articulação precisa de fonemas. “Nesse caso os professores de surdos-mudos não distinguem, por trás dessas técnicas de pronúncia, a linguagem falada, e o resultado é a produção de uma fala morta” (Vigotski, 1998: 139).

O importante é comunicar

Diante do fracasso e descontentamento com o oralismo, surge uma nova proposta, denominada comunicação total, amplamente difundida nos Estados Unidos e em outros países nas décadas de 70 e 80. Através dela, amplia-se o uso dos meios de comunicação, oral e gestual, com a finalidade de desenvolver a linguagem na criança surda, assim como permitir a sua integração.

Nesse novo discurso, a linguagem passa a ser valorizada como instrumento de comunicação. Assim, ao tentar superar, romper com o oralismo, aquela abordagem propõe como meta a comunicação, valorizando uma diversidade de estratégias e meios para atingi-la. O fundamental era que se desenvolvesse uma interação real entre surdos e ouvintes, o que conseqüentemente gerou um grande leque de formas, de práticas e experiências. Vale acrescentar que o trabalho com a oralização não foi eliminado, ele apenas deixou de centralizar todas as ações educacionais; a atenção à língua majoritária continuou prioritária.

A proposta de comunicação total gerou vários métodos e sistemas de comunicação, todos com intuito de ampliar as possibilidades de interação e de atingir a aprendizagem da língua majoritária. Essas variações abrangem, conforme Marchesi (1987), a língua falada sinalizada, a língua falada sinalizada exata, associação de códigos manuais para auxiliar a discriminação e articulação dos sons e combinações diversas de sinais, fala, alfabeto digital, gesto etc. Dentre as diferentes possibilidades, a abordagem que predominou foi a bimodal, que propõe o ensino da língua majoritária em duas modalidades (falada e sinalizada).

Deve-se reconhecer o papel da comunicação total em propiciar a abertura de espaço para o uso dos sinais/gestos na sala de aula, quando estes estiveram por longo tempo totalmente interditados pelo oralismo, ainda que o uso dos mesmos jamais tenha deixado de ocorrer em outros contextos, na comunidade surda (ou fora do contexto escolar). Contudo, esse pequeno ganho não supera as críticas que foram emergindo.

Lowe (1981 *apud* Delgado Martins, 1986) condena a adoção de métodos combinados de linguagem gestual, técnicas oralistas, alfabeto digital etc. Ele denomina essa combinação, derivada da comunicação total, de “caldeirada de métodos”. E justifica seu descontentamento com base nos resultados verificados nos alunos que, ao concluírem a escolaridade, apresentam desempenho “não só abaixo das suas potencialidades como também abaixo do nível dos alunos ouvintes, e [...] não só a sua comunicação oral como a sua compreensão e uso da linguagem escrita não lhes chegam para uma total integração na sociedade ouvinte” (Lowe *apud* Delgado Martins, 1986: 6).

Além disso, a despeito do envolvimento com os sinais, seu uso é visto como meio para se atingir uma finalidade: a aquisição da língua oral. Os sinais são utilizados não como uma língua distinta, mas dentro da estrutura do vernáculo.

Conquanto o discurso da comunicação total seja o de enfatizar a importância equivalente da língua de sinais e do português, as práticas mostram como isso é equivocado. Ferreira Brito (1993) critica o uso do português sinalizado, por considerar impossível as estruturas das duas línguas ao mesmo tempo. Ou seja, é impraticável preservar as características de uma língua que é espaço-visual e de outra, que é oral-auditiva; não é viável uma utilização concomitante, como pensam ser possível os defensores da comunicação total.

Ainda neste sentido, Sacks (1998) tece séria crítica, afirmando que, embora exista a idéia de que algo deve ser feito, a solução se revela na sedução do meio termo, que combina sinais e fala, e de um outro meio-termo, que seria, nos Estados Unidos, uma língua intermediária entre inglês e língua americana de sinais (inglês em sinais), equívoco que

remonta aos sinais metódicos de De L' Epée, os quais eram também uma busca de um meio-termo entre uma língua falada (francês) e uma de sinais.

Alguns autores (Ferreira Brito, 1993; Souza, 1998, e nos trabalhos inseridos em Skliar 1999a, 1999b; entre outros) postulam que a língua de sinais não é um código ou língua intermediária, mas “língua” com todos os atributos necessários para esse estatuto. Conforme argumenta Sacks, as línguas de sinais são completas – sintaticamente, gramaticalmente e semanticamente –, assim “não é possível [...] ‘inglês em sinais’, hoje preconizado [...] não é preciso nenhuma pseudolíngua intermediária. E, no entanto, os surdos são forçados a aprender esses sinais não pelas idéias e ações que desejam expressar, mas pelos sons fonéticos em inglês que eles não podem ouvir” (1998: 42-43).

Enfim, não basta que se introduzam os sinais no contexto escolar, é preciso, antes de tudo, que as concepções de língua e linguagem sejam alteradas, do contrário tem-se apenas mais um meio, uma estratégia supostamente facilitadora para o aluno surdo no ensino-aprendizagem da língua majoritária e das matérias escolares. Ademais, acredita-se que, caso as concepções que permeiam essas práticas educacionais continuem a ver a linguagem de forma restrita, apenas como um instrumento de comunicação, a educação desses alunos não será transformada, então é preciso que se estabeleçam mudanças que sejam orientadas a partir de “proposições que tomam a linguagem como instância de significação, na relação do homem com as coisas, com outros homens e consigo próprio. Isto é, o chamado desenvolvimento cultural só pode constituir-se na linguagem. Portanto, não cabe mais a configuração de um mero ‘instrumento cognitivo’ ou ‘instrumento comunicativo” (Góes, 1996, p. 33).

Ao mesmo tempo em que são desenvolvidas propostas de comunicação total e perduram práticas claramente oralistas, há uma efervescência de estudos sobre a língua de sinais, que foram iniciados com os trabalhos de Stokoe e continuados com os de Bellugi e Klima, conforme é destacado por vários autores da área (por exemplo Souza, 1998). E, aliado a este fortalecimento da atenção à língua de sinais, emerge um movimento para propostas educacionais bilíngües.

Neste sentido, o contexto educacional de surdos vem sendo marcado por mudanças que visam, entre outras questões, superar os problemas postos pelas práticas que tinham como diretriz a comunicação total. Embora esta última demonstre ter possibilitado um melhor desenvolvimento da comunicação e da compreensão da língua majoritária no ambiente escolar, ela não se estendeu a outros contextos de vivências do aluno surdo. Além disso, poucos surdos têm demonstrado sucesso com relação à escrita. Góes (1996) conclui, a partir

de pesquisas e discussões do seu estudo, que as práticas bimodais são marcadas por diversas contradições, sendo configuradas em práticas que

privilegiam a língua majoritária, mas não propiciam seu uso e conhecimento, num nível satisfatório; viabilizam ganhos em termos da amplitude de itens lexicais na língua majoritária, mas criam ambigüidades quanto às regras de construção desta; abrem espaço para os sinais, mas os instrumentalizam para servirem à incorporação (não propriamente efetivada) das modalidades falada e escrita; ao subordinarem e descaracterizarem a língua de sinais, concedem e negam à pessoa surda o reconhecimento de sua condição bilíngüe (GÓES, 1996: 56-57).

A condição bilíngüe e o respeito às peculiaridades culturais do surdo

A proposta orientada pela educação bilíngüe para surdos assume a língua de sinais como língua natural dos surdos e a primeira a ser adquirida, e a língua majoritária como a segunda língua. Os qualificativos "primeira" e "segunda" dizem respeito mais à centralidade da experiência lingüística do que à seqüência temporal de experiências com uma ou outra língua. Como os surdos são geralmente filhos de pais ouvintes, há todo um período inicial no lar, que necessariamente envolve o uso da língua oral pelos interlocutores da criança.

Entende-se, nesta abordagem, que o surdo deverá se tornar bilíngüe; que ao adquirir a língua de sinais, como as crianças ouvintes aprendem a falar, poderá ter um desenvolvimento cognitivo e lingüístico compatível com sua verdadeira capacidade. É preciso que a vivência de uso da língua de sinais seja propiciada o mais precocemente possível. Desse modo, o atraso verificado, muitas vezes, no aluno surdo não pode ser visto como inerente à surdez, mas como resultante das condições sociais e educacionais que foram proporcionadas para seu desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento da linguagem, isto é, não existem problemas ou limitações inerentes à

surdez ou ao surdo. Esse argumento é retomado por Góes, quando afirma que

a criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez, considerando-se que é restrito ou impossível, conforme o caso, o acesso a formas de linguagem que dependam de recursos da audição. Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce em que há problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade (1996: 38).

O bilingüismo tem como meta educacional viabilizar a presença de duas línguas no contexto escolar do aluno surdo. Entende-se que, ao valorizar e tornar acessível o uso da língua natural dos surdos, essa vivência oportunizará que ele construa uma auto-imagem positiva e, ao mesmo tempo, se desenvolva cognitivamente e lingüisticamente, o que trará repercussões importantes na sua formação como pessoa. Também o domínio da língua de sinais facilitará o aprendizado da língua dos ouvintes, como segunda língua. Desta maneira, a competência nas duas línguas possibilitará a sua integração e a interação tanto com surdos quanto com ouvintes.

Conforme Quadros (1997), existem duas formas básicas de educação bilíngüe: uma em que o ensino de segunda língua se dá de forma quase simultânea ao aprendizado da primeira língua, e outra em que o aprendizado da segunda só vai acontecer após a aquisição da primeira. A autora considera a primeira forma bastante questionável e, com relação à segunda, afirma que a mesma apresenta duas alternativas: o ensino da língua majoritária é feito somente através da leitura e escrita, e a outra também inclui o trabalho de oralização.

Alguns autores defendem que o reconhecimento dos surdos enquanto comunidade lingüística assegura na sua educação a aceitação e autonomia da língua de sinais dentro de um conceito de bilingüismo que considera a experiência psicossocial e lingüística do aluno surdo. Acreditam, ainda, que a comunidade surda além de ter uma língua natural, apresenta também uma cultura própria. Portanto, a proposta educacional deverá se assentar sobre a política lingüística e sobre o caráter multicultural das comunidades em geral, para que o surdo possa ter acesso à comunidade ouvinte e, ao mesmo tempo, identificar-se, reconhecer-se como parte da comunidade surda (Behares, 1990; Souza, 1998; Skliar e Colab., 1998).

Skliar (1998) apresenta alguns objetivos que deverão ser garantidos para que se efetive essa proposta: ambiente propício às formas particulares de processamento cognitivo do surdo, desenvolvimento sócio-emocional a partir da interação com surdos adultos, possibilidade de construção de uma teoria de mundo pela criança surda e acesso à informação curricular e cultural.

Acredita-se que o surdo só conseguirá integrar-se à comunidade ouvinte se tiver uma identificação com seu próprio grupo, pois, ao contrário, acabará por não se integrar nem a um contexto nem a outro. Nesse sentido, Skliar reconhece que "Além das crianças surdas possuírem a potencialidade da aquisição da língua de sinais, elas têm o direito de se desenvolverem numa comunidade de pares, e de construírem estratégias de identificação no marco de um processo sócio-histórico não fragmentado, nem cerceado" (1998: 27).

A implantação de propostas educacionais para surdos que considerem sua condição lingüística em uma perspectiva multicultural ainda é recente e requer investimentos, como a formação de profissionais habilitados (professores e intérpretes), a presença de professores surdos que dominem as duas línguas, o envolvimento das comunidades de surdos etc. Além disso, é preciso enfrentar a necessidade de iniciativas que propiciem a aquisição da língua de sinais por parte da criança surda em idade precoce, assim como o domínio dela por parte da família e de membros da comunidade escolar. Ou seja, é necessário investimento na educação das crianças surdas, tanto nas instituições de educação infantil como nas ações envolvendo as famílias e a sociedade em geral.

Vale ressaltar que o domínio da língua de sinais, apesar de essencial, não é a única garantia de aquisição de uma segunda língua (em nosso caso, o português). Entre outras coisas, é preciso investimento nos estudos e nas práticas pedagógicas de ensino de língua.

As experiências em educação bilíngüe estão ainda restritas a alguns países: por exemplo, na Suécia e no Uruguai a proposta é assumida oficialmente. Em relação ao Brasil, tem havido experiências nessa direção no INES-RJ, no CACEE-UFSM, no CEPRE-UNICAMP e no Centro de Educação da Universidade de Pernambuco (como lembra Góes, 1996). Entretanto, em nossa realidade, vários estados vêm implantando gradativamente programas que, em termos de discurso, têm como direção a proposta bilíngüe para surdos, seguindo uma das tendências do Projeto de Educação para Todos, isto é, dentro de uma certa concepção de Inclusão. Projeto este que vem direcionando também as ações educacionais de outros países da América Latina.

Pode-se inferir que haja uma relação entre escola especial/escola regular, integração/inclusão e a presença ou ausência de sinais e fala na educação de surdos? O atual movimento de inclusão escolar, no discurso oficial, intensifica-se ao lado da defesa de uma proposta de educação bilíngüe para o surdo e remete diretamente ao estar na escola regular. Porém, embora exista uma relação entre uma política lingüística para educação do surdo e a possibilidade de inclusão social, nesse jogo de discursos e ações, o incluir e a questão lingüística são compreendidos e significados de modos diversos.

Numa certa conceitualização, o bilingüismo e a inserção do surdo na classe regular aparecem como direito e promessa de escolarização efetiva. Contudo, sabe-se que a língua de sinais quando presente nas salas de aulas (em geral no ensino especial) não tem sido utilizada de forma plena, ao contrário, o seu uso tem se reduzido a um mero instrumento para atingir a língua portuguesa. Portanto, sem uma compreensão ampla da língua de sinais, dificilmente existirá uma mediação pedagógica capaz de propiciar a aquisição de conhecimentos. Além

disso, na classe regular, o uso da língua de sinais impõe novas condições de trabalho, como a presença de intérpretes e instrutores surdos etc.

Considerando esse cenário, pode-se indagar se o uso e o respeito à língua de sinais não acabará por transformar a língua (sinais) em um mero instrumento ou em apenas mais uma nova metodologia para se atingir a língua portuguesa, quer seja oral ou escrita, ao invés de considerá-la em toda a sua potencialidade na educação e constituição do sujeito surdo.

Nesse sentido, Góes (1996), ao discutir a forma como as práticas bimodais integram-se à condição bilíngüe do aluno, revela o papel dos sinais no contexto educacional do ensino especial, em que essas práticas são desenvolvidas. Na sala de aula, os sinais apenas são utilizados como um *recurso instrumental* para “aprendizagem da língua majoritária, seja para o desenvolvimento de conceitos nas demais áreas acadêmicas. [...] a língua de sinais utilizada pelos alunos não é, em si, assumida como instância de interlocução, ou focalizada como objeto de conhecimento” (1996: 56).

Em suma, mais que incluir a língua de sinais na educação de surdos, a escola terá que se preocupar com as concepções que permeiam as práticas pedagógicas dos educadores, ou seja, a forma com que é desenvolvido o trabalho com a linguagem nas atividades escolares ou, ainda, que tipos de experiência de linguagem são propiciados a fim de permitir que a língua de sinais seja aprendida pelo surdo.

Ainda assim, cumpre lembrar, conforme afirma Souza (1997), que os estudos, a partir dos anos 70, vêm demonstrando que as crianças surdas, filhas de surdos que adquirem a língua de sinais como primeira língua apresentam um melhor desempenho acadêmico em relação às outras, filhas de ouvintes. Mas lembra que essa diferença no desempenho não se restringe ao puro e simples conhecimento da língua de sinais,

mas se relaciona à possibilidade que se abre para elas tanto de serem significadas pelo outro como de o significar; em outras palavras, de se constituírem sujeitos de significação e interpretação do mundo. Abre-se para elas, então, uma outra possibilidade: a de se inscreverem em uma outra língua, neste caso, o português, a partir de um trabalho lingüístico que não nega, mas refaz o mundo a partir dos conhecimentos construídos em sua primeira língua, no caso, a língua de sinais (SOUZA, 1997: 10).

Desse modo, o fracasso do aluno surdo quanto à escolarização vai além do dilema de estar ou não inserido na rede regular de ensino. Afinal, não é coerente associar automaticamente a "segregação" à escola especial, nem tampouco "integração/inclusão" à classe comum, ou ainda, assumir o discurso que escola inclusiva é sinônimo de escola regular. A educação dos sujeitos surdos é um desafio que terá que ser analisado para além das oposições escola especial x escola regular e também não se pode reduzir a melhoria da

qualidade desse ensino apenas à dependência de questões de ordem adaptativa, das carências de ordem material, institucional ou mesmo física da escola.

Por conseguinte, é preciso caminhar rumo a uma análise que supere a tradição do modelo clínico e avance por interpretações que abranjam os aspectos sócio-culturais da educação escolar, seja para surdos, para outros grupos tradicionalmente marginalizados, ou mesmo para os sujeitos considerados normais. Enfim, é necessário construir propostas, caminhos, para a educação de todas as crianças, qualquer que seja sua raça, credo, ou classe social.

O debate em relação às tentativas de trabalho bilíngüe tem envolvido o argumento de que elas não apresentam nada de inovador, mas constituem-se como velhas estratégias integracionistas a partir da mesma base, a língua alheia (por exemplo, Souza, 1998; Perlin, 1998). Conseqüentemente, não acontece superação, mantém-se a mesma perspectiva monolingüe da comunicação total.

No entender de Perlin (1998), as visões de biculturalismo e bilingüismo mascaram a norma, uma vez que continuam a manter a diferença cultural surda como incômoda. Para ela, o bi (cultural e lingüismo) concebe o surdo dividido pelo meio, ou seja, é como se ele tivesse de ser dois (bi) ao mesmo tempo. “É como se dissesse: você é um, mas tem que ser dois ao mesmo tempo. Esta é uma exigência da ‘diversidade’ imposta pela sociedade anfitriã ao surdo, uma definição sujeita ainda a manter cambaleante a comunidade surda” (Perlin, 1998: 56).

Nessa direção, problematiza-se a tese “bi” em favor de uma política lingüística e uma posição de caráter multicultural que não privilegie e não reforce culturas ou línguas dominantes. Também é questionável o uso do termo diversidade, como tem sido feito pelos defensores da integração/inclusão e pelos documentos oficiais, uma vez que se admite sua existência, mas não se admite e se respeita a diferença.

Skliar (1998), analisando essas questões, compartilha com Bhabha a visão de que a diversidade cria um falso consenso - de que a normalidade abriga os diversos, mascarando as normas etnocêntricas e servindo para conter a diferença. Do mesmo modo, concorda com McLaren (1995) sobre a diferença como construção histórica e social, constituída em práticas de significação vivenciadas e compartilhadas pelos surdos.

Na perspectiva do multiculturalismo crítico e de resistência proposto por McLaren, a diferença é produzida historicamente, culturalmente, ideologicamente em um contexto de poder. Logo, a diferença não é somente produto das desigualdades sociais, educacionais e de oportunidades, mas é também fruto de um contexto histórico e cultural.

A escola é concebida como espaço de diálogo e construção de conhecimentos entre “os diversos”. Entretanto, ela não deveria mascarar os conflitos e as relações de poder que demarcam as dinâmicas interativas e dialógicas desse espaço pois, assim, estaria ressaltando algumas vozes e silenciando outras.

Portanto, não se propõe que a escola alcance um “consenso” nem se acredita na possibilidade da construção de uma “cultura comum” capaz de conter traços das diferentes culturas. Todavia, defende-se que haja um espaço onde diferentes saberes de diferentes sujeitos possam dialogar, buscando o respeito às diferenças não na perspectiva de criar um consenso, mas de possibilitar um trabalho frente aos conflitos, no sentido de transformação.

Neste sentido, Maclaren faz a seguinte indagação: “onde ficamos, como professores, na busca de uma práxis comunicativa na qual um diálogo verdadeiramente transformativo possa ocorrer?” (1993: 34-35). Como parte da resposta, ele aponta sugestões gerais. A primeira sugestão (fundamentando-se em Joe Kincheloe) é que os historiadores educacionais melhorem a capacidade para “desvelar a forma como o poder funciona, como a personalidade é produzida, como matrizes disciplinares são legitimadas e como a objetividade é definida” (Ibid.p.35). A segunda sugestão é desenvolver uma política de solidariedade entre educadores críticos, buscando colocar em prática uma forma de diálogo que “leve ao verdadeiro fortalecimento dos grupos”(Ibid.p.35).

Algumas considerações sobre as experiências educacionais dos alunos surdos

Ao apontar as diferentes perspectivas e orientações na educação dos surdos, cabe afirmar que as mesmas não se dão de forma linear. Skliar (1998) critica o fato de que as diferentes orientações da educação de surdos têm sido muitas vezes apresentadas como seqüências metodológicas que se sucedem, sendo cada uma melhor, ou mais completa que a anterior. Mas, na verdade, as orientações vêm simultaneamente constituindo os diferentes discursos que narram a surdez e os surdos. Daí ser mais consistente falar, não de evolução linear, e sim de mudanças descontínuas, parciais e de um movimento contínuo.

Deve-se considerar que no Brasil, como em outros países, não houve uma simples sucessão de métodos ou abordagens, mas vários embates em diferentes momentos e conjunturas socioeconômicas e educacionais, que propiciaram o desenvolvimento de diversas

propostas. O predomínio de uma ou outra abordagem se vincula a diferentes motivos, a depender do contexto e do propósito para o qual serão empregados.

Durante o governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek existia a idéia de que era necessário tirar o indivíduo da marginalidade, recuperar os bons elementos para que pudessem ser úteis e produtivos, enfim, para que contribuíssem com o desenvolvimento do país. Nesta perspectiva, em 1957, o então ministro da Educação e Cultura, Clovis Salgado, em seu pronunciamento na comemoração do primeiro centenário do Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES (primeira escola para surdos no Brasil, fundada em 1857, no período do governo de Dom Pedro II, no Rio de Janeiro) informa sobre o Decreto que instituía naquela data a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro. Em seu discurso constata-se a concepção do sujeito surdo como alguém portador de uma moléstia que deveria ser erradicada através da educação.

Assim, não poderia deixar à margem, sem aproveitamento e sem esperança, essa legião de 60 mil compatriotas, são de espírito e de corpo, atormentados e inferiorizados apenas por uma deficiência parcial, que uma educação adequada poderá corrigir. A Campanha que agora se inicia, tem êsse alto sentido de assistência afetiva, de verdadeira recuperação de uma massa considerável de bons elementos, capazes de cooperar na luta pela prosperidade da pátria comum (BRASIL: INES apud SOARES, 1999: 89).

A despeito disso, Soares (1999) destaca os diferentes princípios que direcionaram a Europa e o Brasil pela adoção do oralismo no final do século XIX, a partir da análise da “26^a Questão da Actas e Pareceres ao Congresso de Instrução do Rio de Janeiro”, de 1884, onde o Dr. Menezes Vieira argumenta a favor do método oral, que havia, segundo ele, sido adotado inclusive pelo Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, anteriormente de orientação gestualista. “Do seu ponto de vista, a aprendizagem da língua escrita era desnecessária uma vez que, nas relações sociais, o surdo não se utilizaria desse tipo de conhecimento. Por isso, o dr. Menezes Vieira defendia que aprender a falar seria a coisa mais importante para os alunos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos” (Soares, 1999: 44).

Esses programas educacionais, assim como os atuais, trazem sempre uma motivação sob três perspectivas: política, social e econômica (saber ler/escrever para integrar e desenvolver). Contudo, se no Brasil as campanhas de alfabetização direcionadas aos jovens e adultos tinham como meta o aprender ler e escrever, já com relação aos programas de ensino para o surdo não se pode afirmar que o ensino da leitura e escrita constituísse a primeira preocupação pedagógica, pois, conforme o Dr. Viera, o surdo deveria aprender a falar para

integrar-se à sociedade. Para ele, naquele contexto, era mais importante para o surdo aprender a falar que aprender a ler e escrever, pois o Brasil era um país de analfabetos (Soares, 1999). Constata-se, assim, que as mudanças, alternância de métodos, se deram também por motivos sócio-econômicos e culturais.

O baixo rendimento escolar dos alunos surdos nas escolas brasileiras não difere totalmente da situação encontrada na maioria dos outros países, como pode ser visto no contexto dos EUA (conforme relato de Sacks, 1998). As pesquisas vêm demonstrando a defasagem escolar e o baixo desempenho no que se refere à aquisição da escrita, bem como de conteúdos escolares valorizados socialmente. No Brasil, em pesquisa realizada em Curitiba pela PUC-Paraná (1986) em convênio com o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) foi constatado que “o surdo apresenta muitas dificuldades em relação aos pré-requisitos quanto à escolaridade, e 74% não chega a concluir o 1º grau. Segundo a FENEIS, o Brasil tem aproximadamente 5 % da população surda total estudando em universidades e a maioria é incapaz de lidar com o português escrito” (FENEIS, apud Quadros, 1997: 23).

O valor social da escrita não tem sido o mesmo ao longo da história das civilizações, ele tem se alterado de forma correspondente ao desenvolvimento sócio-econômico dos diferentes países. O próprio mercado produtivo impõe um nível de conhecimento que, por sua vez, atinge os métodos de ensino. Quanto ao ensino da leitura e escrita pode-se perceber diferentes concepções, que vão de uma visão inicial de alfabetização, com a exigência de saber assinar o nome e escrever um bilhete, até às demandas mais complexas de autonomia e reflexão sobre os diversos usos, funções e impactos da escrita em uma sociedade letrada. Se antes era suficiente ser alfabetizado, hoje as exigências da cultura eletrônica impõem novos níveis de letramento.

Dessa forma, importante se faz refletir quanto ao modo pelo qual o sujeito teve acesso à leitura e à escrita, uma vez que esse ensino diz respeito a uma concepção de sujeito, ou seja, a forma e o conteúdo da aprendizagem estão vinculados a uma finalidade educacional e, por que não afirmar, a uma finalidade social.

Assim, observa-se que as condições socioeconômicas e culturais vêm condicionando as concepções sobre surdez e linguagem que, por sua vez, vêm direcionando a educação de surdos. Vê-se também que a necessidade do mercado condiciona a “clientela” e a “qualidade” dessa educação para atender ao chamado desenvolvimento e progresso da sociedade. Neste sentido, a história da educação de surdos é marcada por diferentes posturas em relação ao espaço escolar a ser ocupado, no que tange tanto ao espaço físico quanto ao lugar social. Portanto, essas perspectivas se configuram em um tipo de política e em práticas educacionais

que têm sido implantadas na educação de surdos. Desse modo, justifica-se a dificuldade na formulação de propostas para educação dos sujeitos, uma vez que se faz necessário romper com as amarras do mercado e ao mesmo tempo contribuir para uma educação emancipadora.

Por fim, cabe indagar como vêm se constituindo as experiências escolares de alunos surdos atendidos no sistema regular de ensino, ou ainda como as políticas e práticas educacionais têm se desdobrado na linha de proposta de inclusão.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BEHARES, L. E. *Novas correntes na Educação do surdo: dos Enfoques clínicos aos Culturais*. Documentos de trabajo del Proyecto PLU nº 9. Instituto de Lingüística, 1996.
- DELGADO MARTINS, Maria Raquel. Educação e Linguagem: Breve Síntese Histórica. In. PINHO E MELO, Antônio et al. *A Criança Deficiente Auditiva-Situação Educativa em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- FERREIRA BRITO, Lucinda. *Integração social E educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. Com quem as Crianças Surdas Dialogam em Sinais? In. LACERDA, Cristina B. F. de & GÓES, Maria Cecília Rafael de. (orgs.) *Surdez: Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000.
- KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In. ROJO, Roxane (org.) *Alfabetização e Letramento: perspectiva lingüística*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- MACLAREN, Peter. Pós-Modernismo, Pós-colonialismo e Pedagogia. In. SILVA, Tomaz T. (org.) *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- _____. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MARCHESI, A. *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos-Perspectivas educativas*. Madri: Alianza, 1987.
- PERLIN, Gladis. T. Identidades surdas. In. SKLIAR, Carlos (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição de linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANCHEZ, Carlos. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Ceprosord, 1990.

SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade In. SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In. SKLIAR, Carlos (Org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: Interfaces entre a Pedagogia e Lingüística*. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados-EDUSF, 1999.

SOUZA, Regina Maria de. A (re)construção do objeto lingüístico na interação professor-aluno. In. *Distúrbio de Comunicação*, volume 9, nº 1. São Paulo: EDUC, 1997.

_____. *Que palavra te falta? Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo: Martins fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Fundamentos de Defectologia*. Obras Completas, tomo 5 Habana, Pueblo y Educación, 1989.