

TORNAR-SE SURDO: UM PROCESSO HISTÓRICO E CULTURAL

Carlos de Melo Moreira⁹³

RESUMO

Este artigo resulta de um estudo bibliográfico que teve como objetivo discutir o processo histórico, cultural e identitário do Surdo. Como resultados, constatamos a necessidade de se ter sensibilidade para reconhecer os diferentes processos e fatores que influenciam na formação de uma identidade e cultura; bem como é preciso estar sensível às diferentes identidades e culturas surdas que são o resultado de diferentes dinâmicas da vida de cada surdo e de sua comunidade surda. Constatamos também que historicamente os surdos eram considerados deficientes e a surdez era vista apenas como uma patologia. Hoje os surdos são entendidos como sujeitos em suas diferenças e singularidades culturais.

Palavras-chave: Educação de surdos. Diferenças culturais. Identidades surdas.

BECOME DEAF: A CASE HISTORY AND CULTURAL

ABSTRACT

This article results from a bibliographic study that aimed to discuss the historical process, cultural identity and the Deaf. As a result, we see the need to be sensitive to recognize the different processes and factors that influence the formation of identity and culture, and we must be sensitive to different cultures and identities deaf that are the result of different dynamics of the life of each deaf and his deaf community. We also note that historically were

⁹³ Doutorando em Educação no PPGE UNICAMP. Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Email: carpedfil@gmail.com

considered disabled and deaf deafness was seen only as pathology. Today the deaf are seen as subjects in their cultural differences and singularities.

Keywords: Deaf education. Cultural differences. Identities deaf.

INTRODUÇÃO

Com o pressuposto de que os discursos históricos constroem as narrativas que inventam, representam e produzem as pessoas, as coisas, as culturas, as identidades, as ideologias, os mitos, as ciências, bem como os lugares que por elas devem ser ocupados, podemos perceber que a surdez é uma construção cultural; ou seja, a surdez é produzida por discursos de grupos com interesses ideológicos. Construções ideológicas podem humanizar ou desumanizar, incluir ou excluir uma determinada pessoa ou o grupo social.

Diante de diferentes forças ideológicas, esse artigo objetivou discutir o processo cultural e identitário do Surdo⁹⁴. Para o desenvolvimento desse estudo, o método de pesquisa utilizado foi o bibliográfico.

Com o objetivo proposto, procuramos responder a seguinte pergunta: – Como se dá o processo histórico, educacional e cultural de tornar-se Surdo? Ou seja, como uma pessoa surda se torna culturalmente Surda, vivendo um processo identitário diferente do processo dos ouvintes e não apenas recebendo um diagnóstico médico “fatalista” de ausência ou perda de audição?

⁹⁴ O vocábulo Surdo/a com letra maiúscula significa a cultura Surda e não a falta de audição.

Diante dessa questão, buscamos respondê-la com três reflexões convergentes. A primeira, apresentando reflexões a partir da história dos surdos. A segunda, discutindo as três fases na educação dos surdos: Oralismo, Comunicação Total e o Bilinguismo. E, na terceira parte, demonstramos que ser surdo é uma questão de processo de aquisição e de construção cultural e de identidade Surda. Ninguém nasce com a cultura surda por ter falta de audição, mas a pessoa, dentro de suas escolhas existenciais, pode se tornar Surda ou não. Trata-se de um processo, um movimento, uma construção pessoal e coletiva com as comunidades surdas.

OS SURDOS NA HISTÓRIA: ALGUNS APONTAMENTOS

Dada a diversidade de narrativas históricas sobre os surdos, que por ora podem dificultar este estudo, escolhemos apenas alguns poucos pontos históricos para melhor contextualizar e nos mostrar diferentes concepções sobre os surdos ao longo do tempo.

O primeiro ponto a ser destacado é que esses discursos e concepções sobre os Surdos, em sua maioria, foram produzidos por ouvintes, conforme comenta Thoma:

Imbricada em relações de poder, a educação dos surdos vem sendo pensada e definida, historicamente, por educadores ouvintes, embora possamos encontrar em alguns tempos e espaços a participação de educadores surdos (2004, p.9).

Isso significa que o olhar que se teve e que ainda se tem em relação aos surdos partiu, em sua maioria, de representações ouvintes.

Historicamente, na antiguidade, percebemos que entre os espartanos e os gregos havia a necessidade de eliminação dos sujeitos surdos, devido aos ideais de perfeição. A busca do corpo perfeito e belo.

Em Roma, segundo Strobel, comentando sobre as formas de eliminação dos diferentes, diz que:

As crianças recém nascidas tidas como diferentes eram colocadas na base de uma estátua nas praças principais e então devoradas pelos cães. Por este motivo muitos historiadores pensaram que certamente às crianças surdas não se desse tal destinação dado que, seguramente, mesmo hoje é muito difícil fazer um diagnóstico precoce da surdez (2006, p.246).

No entanto, outros historiadores relatam que,

Por volta de 753 a.C., o fundador de Roma, o imperador Rômulo, decretou uma lei onde todos os recém-nascidos que fossem incômodos para o Estado deveriam ser mortos até os três anos. Então, por isso, muitos surdos não conseguiam fugir deste destino bárbaro (STROBEL, 2006, p.247).

A Idade Média foi marcada por pequenas iniciativas assistencialistas, conformismo piedoso do Cristianismo, bem como pela segregação e marginalização operadas pelos “exorcistas” e “esconjuradores” (STROBEL, 2006).

No século XVI, aparecem os primeiros surdos na cena educacional. Na Espanha, um monge beneditino chamado Pedro Ponce de Leon (1520-1584) educou filhos surdos de nobres.

Segundo Costa:

Era necessário que os filhos surdos de nobres aprendessem a falar, ler, escrever, fazer contas, rezar, assistir à missa e confessar-se mediante o uso da palavra oralizada. A palavra falada conferia a visibilidade necessária a um nobre, que servia de modelo a outros por sua educação e posição. Os procedimentos de controle do corpo e de “cura” da deficiência por meio de terapias da fala submetiam aqueles que eram surdos a um duro processo de “normalização” e de disciplinamento. (2010, p.41).

A finalidade dessa educação disciplinadora era o acesso desses sujeitos surdos à herança de suas famílias. Já os surdos, filhos de famílias pobres, geralmente eram recolhidos por instituições de caridade. Assim, é possível perceber que havia dois tipos de instituições: “instituições para pobres e instituições para nobres” (COSTA, 2010, p.43), como acontece ainda hoje nas várias instituições escolares contemporâneas. No entanto, o discurso era o mesmo: caritativo e de salvação divina.

Percebemos que a posição do sujeito surdo através da história, até o século XVI, predominou como a de não humano, sem identidade, sem cultura, não falante, incapaz de aprender, sem possibilidade de desenvolvimento moral e/ou intelectual. Sujeito de direito à vida, mas não à educação. Insensível, sem raciocínio, idiota. Considerado aquele que não tinha possibilidade de construir pensamentos e expressar sentimentos. Subnormal, impuro para o culto, rejeitado socialmente por despertar medo e por razões de profilaxia. Assemelhado aos loucos, fora do universo humano. Adotados por congregações religiosas que faziam caridade (COSTA, 2010).

Somente após o século XVI, com o início da educação dos surdos, essa narrativa passou a ser a de apto à linguagem, à comunicação, aos pensamentos, aos sentimentos, à moral, ao trabalho, que não é mais rudimentar. O surdo passou a ser visto como um ser humano. Os surdos passaram a ocupar a posição daqueles que poderiam ser ensinados a falar, a ler, a escrever e, sobretudo, a serem cristãos. Mais tarde, essa narrativa centrava-se em uma proibição – a de se comunicar através de sinais – e ele era obrigado a se oralizar. A fala passa a ser valorizada para a aceitação social do surdo. A posição do sujeito surdo é afetada pela obrigatoriedade da oralização a partir do Congresso de Milão, em 1880. Sua condição de humanização estava condicionada ao ensino e à cristia-

nização, caso contrário, eram considerados como semelhantes aos ouvintes, mas infelizes, reduzidos à condição de animal, sem identidade e sem cultura, figura da anormalidade, sujeitos de experiência, monstro bestial, semelhantes aos animais por seus gritos e gestos comparados aos dos macacos, violador das leis jurídicas e da natureza. O surdo, em sua posição, estava desprovido de alguma coisa, enfraquecido, cortado, impedido, abobalhado ou estúpido, fraco de espírito, sem inteligência, sem identidade, profanador da lei divina ou um monstro (COSTA, 2010).

No século XVIII, o importante educador na história dos surdos Charles-Michel de L'Épée (1712-1789) “em 1760, transformou sua casa na primeira escola pública para surdos” (THOMA, 2004, p.12). O Abade L'Épée é, desse modo, o criador do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. L'Épée institui, pela primeira vez, o ensino coletivo.

De acordo com Costa:

A educação de surdos feita por L'Épée funcionou como condição de possibilidade para que muitos surdos se articulassem numa comunidade surda e para que a modalidade linguística desse grupo pudesse ser reconhecida como uma forma de comunicação e um método de aprendizagem. (2010, p.44).

Isso porque L'Épée, percebendo que entre os surdos havia uma forma de comunicação – através dos sinais – elaborou um método que relacionava estes

sinais com o alfabeto francês. Tal método foi chamado “Sinais metódicos” (COSTA, 2010).

Também no século XVIII começa a formar-se um paradigma em relação à educação dos sujeitos anormais: é o paradigma de institucionalização. Surgiram a partir daí inúmeras instituições específicas para cada tipo de anormalidade identificada: escolas para deficientes mentais, escolas para cegos, escolas para surdos etc.

De acordo com Thoma (2004, p.12), “no século XVIII, acreditava-se que reunir os corpos surdos em instituições totalitárias tornava possíveis as ações do poder disciplinar e viabilizava a produção da docilidade e da utilidade”, ou seja, ações de normalização de corpos e mentes. Nesse caso, tais instituições buscavam normalizar os surdos por meio do treinamento da fala. Nessa lógica, podemos nos referir à Samuel Heinicke (1727-1822) que fundou a primeira escola oral de surdos na Alemanha, em 1750. Estabelece-se, pois, o sistema de internato:

Desde o século XVIII, mediante o sistema de internato, as famílias passavam parte de seu compromisso com a educação dos filhos para as escolas. As famílias dos surdos encontraram no sistema de internato uma forma de garantir o desenvolvimento dos filhos, bem como de propiciar-lhes um ambiente estimulador e cercado de cuidados com sua saúde. A surdez, entendida como um problema de saúde, castigo ou algo a ser corrigido, era tratado de forma a minimizar seus efeitos aparentes, fazendo-se os sujeitos surdos falarem como se fossem ouvintes. (COSTA, 2010, p.43-44).

Essa posição, porém, não era consenso entre os especialistas e as famílias. Um exemplo do não consenso é o de Thomas Gallaudet (1787-1851), um americano que se interessou pela língua de sinais por ter convivido na infância com uma vizinha surda: Alice Cogswell. No Instituto Nacional de Surdos-Mudos, na França, teve contato com a educação de surdos. Em 1817, ao retornar aos Estados Unidos com seu Professor Francês Laurent Clerc, funda a primeira escola pública para surdos. “Quase cinco décadas mais tarde, no ano de 1864, foi criada naquele país a Universidade Nacional para Surdos-Mudos, hoje Universidade Gallaudet” (THOMA, 2004, p.12).

Em 1855, veio para o Brasil, mais especificamente, para o Rio de Janeiro, o surdo francês Eduard Huet. Ele fundou, com apoio de Dom Pedro II, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, no dia 26 de setembro⁹⁵ de 1857. Huet havia sido diretor do Instituto da França, e, portanto, podemos afirmar, de acordo com Costa, que “no Brasil, a educação de surdos deu-se sob influência direta do Instituto de Paris. O Instituto Nacional de Surdos desenvolveu-se com um forte acento na caridade e na benevolência” (2010, p.48).

Nesse contexto favorável de desenvolvimento da educação de surdos no Bra-

⁹⁵ Dada a importância da fundação deste Instituto, hoje chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES, 26 de setembro passou a ser comemorado, no Brasil, o Dia nacional do Surdo.

sil, a Língua de Sinais Brasileira ganhou forças com a fundação do Imperial Instituto de surdos-mudos. A LIBRAS é o resultado da mistura da Língua de Sinais Francesa com os sistemas de comunicação já usados pelos surdos das mais diversas localidades brasileiras. Quando os surdos terminavam seus estudos no Instituto, voltavam para as suas cidades, levando e ensinando a língua brasileira de sinais e, dessa forma, esta língua foi se espalhando por todo o país, até a sua oficialização, somente em 24 de abril de 2002, com a Lei 10.436 e o Decreto-Lei 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Devido às fortes mudanças de concepções filosóficas sobre a surdez e as tendências pedagógicas internacionais de cada período, o Instituto Nacional de Educação dos Surdos transformou a sua concepção e a sua prática pedagógica em relação à educação do surdo por várias vezes, seguindo os padrões internacionais de cada época.

Segundo Thoma:

O atendimento desse instituto priorizou a educação oralista durante um longo período por acreditar que era inútil tentar ensinar os surdos a escrever, já que o analfabetismo era condição da maioria da população brasileira. Por isso, a fala era o único modo pelo qual os surdos poderiam integrar-se na sociedade e no mercado de trabalho. As meninas foram mantidas fora da instituição até 1932. (2004, p.12).

Notamos até aqui que estão presentes, nas atribuições da posição sujeito surdos, os discursos social, patológico,

religioso e jurídico. Para respondermos neste momento mais diretamente a nossa pergunta norteadora e atingir o nosso objetivo, destacamos três pontos que merecem maior atenção em relação à história do sujeito surdo, por representarem deslocamentos em sua concepção. Os dois primeiros relacionam-se diretamente à condição de humanidade: é a posição sujeito surdo tornado humano. O primeiro deles é que, com o cristianismo, o surdo passou a ser assunto da consciência ética espiritual. O segundo encontra-se na educação, no momento em que o surdo passa a ser considerado como ensinável, sua posição é deslocada e ele passa a ser, também, um sujeito de direito, com identidade e cultura própria.

O terceiro ponto está relacionado à linguagem. Percebe-se que a concepção de linguagem, ao longo da história, é predominante para que a posição sujeito surdo seja deslocada. A linguagem, por um longo período não sendo concebida fora da oralidade, foi propulsora da posição de não humanidade dada ao surdo. E essa discussão foi tão intensa que, mesmo após mudanças históricas significativas em direção à educação do surdo e, portanto, em direção a uma nova concepção de linguagem, ela retornou com força total no Congresso de Milão de 1880 e devolveu ao sujeito surdo a condição de falta, de quem deveria se igualar a um padrão de normalidade. Devolveu também à linguagem a condição de não concebida fora da oralidade (COS-

TA, 2010). O Congresso de Milão trouxe grandes prejuízos e atrasos linguísticos, pedagógicos, humanos, históricos, sociais e econômicos para o desenvolvimento das culturas e identidades surdas e das línguas de sinais em todo o mundo.

EDUCAR OS SURDOS: UM DESAFIO METODOLÓGICO

Ter conhecimento sobre a história, bem como sobre as filosofias e métodos educacionais criados para ensinar os surdos, nos permitem a compreensão da relação existente entre o compromisso linguístico dessa população, a qualidade das suas interações interpessoais e o seu desenvolvimento cognitivo. A história serve de suporte para que seja feita uma análise crítica das consequências de cada filosofia ou método de ensino no desenvolvimento destes sujeitos surdos.

Como foi apresentado no item anterior, a partir do século XVI o surdo ganha uma nova interpretação histórica e propostas e métodos começam a ser criados para a sua educação. A maioria desses métodos inicialmente fundamentava-se em substituir a audição perdida por outro canal sensorial, como a visão, o tato, ou aproveitando os resíduos auditivos existentes.

O aspecto dos métodos considerado o mais problemático é a afirmação de que existe apenas um método para todos os surdos. Para aqueles surdos que têm resíduos auditivos, pode ser oferecido um acesso

para o código da fala dentro de uma abordagem oral. Diferentemente, para aqueles que não têm razoável resíduo ou mesmo que apresentam grandes dificuldades em desenvolverem a oralidade, a Língua de Sinais constitui-se na língua mais adequada para o sujeito interagir com o meio.

As discussões existentes entre os defensores das diferentes filosofias ou métodos demonstram que há diferentes formas de enfrentar as consequências da surdez, respeitando-se cada pessoa e as escolhas de sua família. O professor, junto com os pais, deve explorar e buscar alternativas para cada aluno, no sentido de provocar o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

As fases ou os métodos de ensino, como são muitas vezes chamados, dividem-se em três abordagens principais que produziram muitas formas de se trabalhar com o aluno surdo. São eles: o método do Oralismo, o da Comunicação Total e o do Bilinguismo.

Oralismo

Em 1880, aconteceu um marco na história da educação dos surdos, que mudou todo o cenário de até então. Ocorreu, na Itália, o Congresso de Milão.

De acordo com Lulkin:

Nesse evento internacional onde se reúnem profissionais dedicados à educação de surdos, dois terços dos 174 congressistas são italianos. Os outros são franceses, ingleses, suecos, suíços, alemães e americanos. De todos os congressistas, somente um é surdo!

Com exceção de Edward Gallaudet, delegado norte-americano, o Congresso celebra a vitória do oralismo sobre a inferioridade da língua gestual. As manifestações em favor da supremacia da língua oral, em favor da pureza *natural* da palavra falada, traduzem o espírito da época, marcado pela racionalidade em oposição à emoção. (2005, p.37).

Após a decisão tomada no Congresso de Milão, toda a Europa adotou o Oralismo como método escolar, o que resultou na quase extinção oficial da língua de sinais. Apenas os Estados Unidos preservaram a Língua de Sinais (THOMA, 2004).

Porém, marginalmente, a língua de sinais continuou existindo na comunicação dos surdos, que se escondiam nos banheiros, nos quartos à noite, já que a maioria das escolas eram internatos, nos pátios das escolas e em outros espaços marginais, onde se comunicavam em língua de sinais (THOMA, 2004).

Desse modo, instituiu-se o Oralismo como método de ensino imposto e oficializado por ouvintes para a educação dos surdos.

De acordo com Skliar:

A concepção de sujeito surdo no oralismo diz respeito exclusivamente a uma dimensão clínica – a surdez como deficiência, os surdos como sujeitos deficientes – numa perspectiva terapêutica, segundo a qual a surdez e os surdos devem ser, em primeiro lugar, curados e/ou reabilitados (2001, p.88).

Nessa perspectiva, houve a imposição do modelo ouvinte ao surdo. Durante aproximadamente um século de predomi-

nância do Oralismo, foram obtidos poucos resultados quanto ao desenvolvimento da fala, pensamento e aprendizagem dos surdos. As técnicas usadas nesta corrente pedagógica eram de estimulação da fala, desenvolvimento da leitura orofacial, ampliação da capacidade de compreensão, atenção e memória através da repetição, desestimulação do uso de sinais, gestos, mímica (SKLIAR, 2001).

No entanto, o Oralismo extrapolou os muros das escolas e contribuiu para a formação de estereótipos e representações marginais sobre os surdos. Além disso, o Oralismo não foi substituído por outro método ou extinto. Ele permanece até hoje como proposta educacional (SKLIAR, 2001).

De acordo com Goldfield (1997), o Oralismo visa a integração do surdo na comunidade dos ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). Para alguns defensores dessa filosofia, a linguagem restringe-se à língua oral sendo por isso mesmo esta a única forma de comunicação para os surdos. Acreditam assim que, para a criança surda se comunicar, é necessário que ela saiba oralizar.

Para Goldfield (1997), o Oralismo concebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada por meio da estimulação auditiva que possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade

ouvinte, desenvolvendo sua personalidade como a de alguém que ouve. Isso significa que o objetivo do Oralismo é fazer a reabilitação da criança surda em direção à “normalidade”.

O método do Oralismo consiste em fazer com que a criança receba a linguagem oral através da leitura orofacial e amplificação sonora, enquanto se expressa através da fala. Gestos, Língua de Sinais e alfabeto digital são expressamente proibidos.

Comunicação Total

Aproximadamente no final da década de 1960 e início de 1970, surge outra corrente filosófica ou método na educação dos surdos: a Comunicação Total. A diferença entre a Comunicação Total e o Oralismo é que esta tenta garantir a comunicação surdo-ouvinte e surdo-surdo, sendo que a língua de sinais é oferecida como uma língua de apoio para a aquisição da comunicação oral e da escrita (SKLIAR, 2001).

A Comunicação Total define-se como uma filosofia ou um método que requer a incorporação de modelos auditivos, manuais e orais para assegurar a comunicação eficaz entre as pessoas com surdez. Tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes.

Este método se preocupa também com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não de-

vem ser deixados de lado só por causa da aprendizagem da língua oral.

Defende assim a utilização de qualquer recurso espaço-visual como facilitador da comunicação. Diferentemente do Oralismo, a Comunicação Total acredita que o aprendizado da língua oral não assegura o pleno desenvolvimento da criança surda.

A Comunicação Total valoriza a comunicação e a interação e não apenas a língua. Seu objetivo maior não se restringe ao aprendizado de uma língua.

De acordo com Skliar (2001), a comunicação total teve um fim em si mesmo que não se completou. Referindo-se à experiência da comunicação total na Dinamarca, Skliar afirma que:

As crianças não tiveram uma versão visual da língua dinamarquesa e, em troca, receberam um *input* linguístico muito inconsciente, pelo qual não entendiam nem os sinais nem as palavras orais. Tendiam a utilizar-se de uma meia-língua, misturando as duas línguas para sobreviver comunicativamente, mas não tinham a menor ideia sobre onde acabava uma língua e onde começava a outra (2001, p.90).

Por isso, essa corrente filosófica ou método foi chamado de Comunicação Total, pois se utilizava de todo e qualquer meio para estabelecer a comunicação. Ao mesmo tempo, isso fez com que o sujeito surdo não tivesse nenhuma forma de comunicação consistente, que lhe oferecesse condições linguísticas satisfatórias de

aprendizagem e desenvolvimento, prejudicando a constituição de sua identidade e cultura. Assim, não houve espaço para a língua de sinais, pois esta, quando utilizada, era modificada para se tornar processo secundário e auxiliar do processo educativo.

Portanto, a comunicação total também representa o surdo a partir de uma visão estritamente relacionada com o déficit biológico, pois acredita ser ele um deficiente da comunicação (SKLIAR, 2001).

Diante das limitações desses dois métodos, Oralismo e Comunicação Total, ocorreu, então, a valorização da língua de sinais e o reconhecimento da existência de uma cultura surda, identificada principalmente pela língua. E, desse modo, aconteceram mudanças significativas na educação dos surdos. Somente a partir desse novo contexto é que surgiu uma nova proposta de educação de surdos, a educação bilíngue.

Bilinguismo

O Bilinguismo, num sentido mais restrito, é um método de ensino usado por escolas que se propõem tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que se considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. No entanto, o

reconhecimento dos surdos como pessoas surdas e da sua comunidade linguística estão inseridos dentro de um conceito mais geral de bilinguismo.

Esse conceito mais geral de Bilinguismo é determinado pela situação socio-cultural da comunidade surda como parte do processo educacional. O fato de serem pressupostas duas línguas no processo educacional da pessoa surda, a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, está inserido num processo educacional. Bilinguismo para surdos atravessa a fronteira linguística e inclui o desenvolvimento da pessoa surda dentro da escola e fora dela, seguindo uma perspectiva socioantropológica.

Contudo, trata-se de uma filosofia ou método que vem ganhando força na última década, principalmente no Brasil. Configura-se como uma proposta recente defendida por linguístas voltados para o estudo da Língua de Sinais e a educação de surdos. Ainda não foi feita uma avaliação crítica desse método, pois, de maneira geral, ainda não foi efetivamente implantado nas escolas.

O Bilinguismo parte do princípio de que o surdo deve adquirir, como sua primeira língua, a língua de sinais em sua comunidade surda. Isso facilitaria o desenvolvimento de conceitos e sua relação com o mundo. Aponta o uso autônomo e não simultâneo da Língua de Sinais, que deve ser oferecida à criança surda o mais precoce-

mente possível. A língua portuguesa é ensinada como segunda língua, na modalidade escrita e, quando possível, na modalidade oral, dependendo de cada caso.

Contrapõe-se às propostas da Comunicação Total, uma vez que não privilegia a estrutura da língua oral sobre a Língua de Sinais.

De acordo com Brito (1993), no bilinguismo a língua de sinais é considerada uma importante via para o desenvolvimento do surdo, em todas as esferas de conhecimento, e, como tal, propicia não apenas a comunicação surdo – surdo, além de desempenhar a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social.

Para os bilinguistas, os surdos formam uma comunidade, com cultura, identidade e língua próprias, tendo, assim, uma forma peculiar de pensar e agir que devem ser respeitadas.

Segundo Quadros (1997), o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino das crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

A preocupação do bilinguismo é respeitar a autonomia das línguas de sinais organizando-se um plano educacional que

respeite a experiência psicossocial e linguística da criança surda.

Para Lacerda:

O objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua do grupo majoritário (2000, p.54).

Portanto, não há um consenso, muito menos apenas um modelo de educação bilíngue a ser seguido. Existem diversas experiências de educação de surdos, as quais vêm se denominando bilíngues, algumas por oferecerem as duas línguas, concomitantemente; outras por oferecerem a língua majoritária apenas na modalidade escrita; outras, ainda, por exigirem do surdo, também, a oralidade desta língua.

De acordo com Skliar (2001), os múltiplos projetos chamados de educação bilíngue para surdos não têm que contentar-se simplesmente em definir formalmente a utilização das duas línguas dentro da educação de surdos. Trata-se de línguas diferentes, com representações diferentes e concepções também diferenciadas. A Língua de Sinais é a língua natural do surdo e deve sempre ser ensinada primeiro à criança surda.

Desse modo, é possível ver os surdos como pessoas diferentes linguística

e culturalmente, com identidade própria e não como deficientes. A educação dos surdos, na perspectiva bilíngue, toma uma forma que transcende as questões puramente linguísticas. Para além da língua de sinais e do português, essa educação situa-se no contexto de garantia de acesso e permanência na escola. Essa escola está sendo definida pelos próprios movimentos surdos: marca fundamental da consolidação de uma educação de surdos em um país, como o Brasil, que se entende equivocadamente monolíngue. O confronto se faz necessário para que se constitua uma educação verdadeira: bi-multi-língue e multicultural em todas as suas dimensões (QUADROS, 2010).

Ademais, o Bilinguismo é um método de ensino escolar com a qual o surdo poderá assumir sua identidade e cultura como tal e que lhe permitirá comunicar-se com a sociedade ouvinte através da sua língua natural, no caso do Brasil a LIBRAS, e no da linguagem do ouvinte, português, na forma escrita. Destacamos também a importância do ensino com metodologia especial para surdos, uma vez que o surdo, para se reconhecer como tal, precisa aprender juntamente com outros surdos a sua cultura, e não a do ouvinte. Dessa forma, ele terá a LIBRAS como sua língua materna, a surdez como cultura e a língua portuguesa como sua segunda língua, elementos básicos para seu processo de tornar-se Surdo.

BARRANCO, RIO OU LAMA: IDENTIDADES E CULTURAS EM MOVIMENTO

Nesse terceiro – e final – subtítulo, daremos continuidade à elaboração da resposta à pergunta norteadora deste artigo. Percebemos parcialmente nos subcapítulos um e dois que os surdos foram, não raras vezes, culturalmente situados no “meio do caminho” entre os ouvintes, ou seja, os ouvintes foram considerados humanos de qualidade superior ou humanos em toda a sua plenitude, possuidores de uma identidade e uma cultura, enquanto os surdos foram considerados como “subhumanos”, desprovidos de todos os traços que os assemelham aos seres humanos, sem cultura e/ou sem identidades próprias. Incapazes de se tornarem pessoas, de produzirem cultura e identidades próprias.

Para Skliar (2005), os surdos não podem ser classificados como subhumanos pelos ouvintes porque não apresentam “traços de humanidade” ou porque não são ouvintes, muito menos porque não conseguem ser aceitos como seres humanos em sua plenitude cultural específica.

Na sua diferença, a defesa e a proteção da língua de sinais pelos surdos, mais que significar uma autossuficiência e o direito de pertença a um mundo particular, parece significar a proteção dos traços de humanidade, daquilo que faz um homem ser considerado homem: a linguagem.

A separação entre grupos humanos é produzida socialmente, bem como sua

integração, na medida em que toda forma de preconceito, toda discriminação, todo comportamento humano está subordinado à cultura que os constrói, os propaga, os veicula e os sedimenta. São as normas sociais e culturais que “autorizam” essa separação, normas que organizam toda a nossa vida social, modos de falar, de vestir-se, de atuar no mundo, de pensar etc. O modo como a surdez vem sendo descrita está ideologicamente relacionado a essas normas, assim como a luta política por novas normas: cultura e identidade surdas, inclusão do surdo nas minorias sociais, junto com os negros e índios. Essa luta pela inclusão é uma forma de “garantia” de afastamento da “anormalidade” e aproximação das minorias, normais embora diferentes.

Essa mudança de concepção do estatuto da surdez, de patologia para fenômeno social e cultural, vem acompanhada também de uma mudança de nomenclatura, não só terminológica, mas conceitual e cultural: de “deficiente auditivo” para “Surdo”.

Historicamente, os surdos eram considerados deficientes e a surdez era uma patologia incurável. Hoje, eles passaram a ser entendidos em suas diferenças culturais. Deficiente auditivo e surdo, ou Surdo, como preferem autores como Moura (2000), por exemplo, são termos ideologicamente carregados de significados. Conferir à língua de sinais o estatuto de língua não tem apenas repercussões linguísticas e

cognitivas, tem repercussões também sociais. Ser normal implica ter língua, e se a anormalidade é a ausência de língua e de tudo o que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem etc), a partir do momento em que se configura a língua de sinais como língua do surdo, o estatuto do que é normal também muda. Ou seja, a língua de sinais acaba por oferecer uma possibilidade de legitimação do surdo como “sujeito de linguagem”. Ela é capaz de transformar a “anormalidade” em diferença e a diferença em normalidade, conforme Skliar (2005). Com a aprendizagem e o domínio da Língua de Sinais, juntamente e em diálogo com outros surdos, o surdo entra no processo de tornar-se Surdo, com a sua cultura e a sua identidade própria, construída coletivamente na comunidade surda.

Os defensores da língua de sinais como a base para a educação dos surdos afirmam que é só de posse desta língua, considerada “natural”, adquirida mesmo que em qualquer idade, é que o sujeito surdo constituirá uma identidade surda, já que ele não é um sujeito ouvinte (PERLIN, 2001; MOURA, 2000). Grande parte dos estudos surdos tem como base a ideia de que a identidade surda está relacionada a uma questão de uso da língua. Portanto, o uso ou não da língua de sinais seria aquilo que definiria basicamente a identidade do sujeito, identidade que só seria adquirida em contato com outro surdo. O que ocor-

re é que, em contato com outro surdo que também use a língua de sinais, surgem novas possibilidades interativas, de compreensão, de diálogo, de aprendizagem, que não são possíveis apenas por meio da linguagem oral. A aquisição de uma língua e de todos os mecanismos afeitos a ela faz com que se credite à língua de sinais a capacidade de ser a única capaz de oferecer uma identidade ao surdo.

O que está por trás de tal afirmativa não é simplesmente uma questão de identidade social, mas é, mais especificamente, uma identidade concebida a partir de um determinado pressuposto teórico. Ao tomar a língua como definidora de uma identidade social, ainda que se leve em conta as relações e os conflitos relativos às distintas posições ocupadas por grupos sociais, enfatiza-se o seu caráter instrumental. Assim, sua natureza, ou sua significação social, passa a ser creditada às interações sociais às quais está ligada (Skliar, 2005).

Dessa forma, a identidade está relacionada tanto aos discursos produzidos quanto à natureza das relações sociais. Para Maher (2001, p.116), por exemplo, “ao falarmos de identidade e cultura, não estamos falando de *essência* alguma”. A identidade seria uma construção permanentemente (re) feita que buscaria tanto determinar especificidades que estabeleçam fronteiras identificatórias entre o próprio sujeito e o outro quanto obter o reconhecimento dos demais membros do grupo social ao qual

pertence. Seria, portanto, nessa relação, no tempo e no espaço, com diferentes outros, que o sujeito e a cultura se construiriam.

Dessa forma, é nas práticas discursivas que o sujeito emerge e é revelado. Ou seja, é principalmente no uso da linguagem, e não em qualquer materialidade linguística específica, que as pessoas constroem e projetam suas identidades. “A construção da identidade não é do domínio exclusivo de língua alguma, embora ela seja, sempre, da ordem do discurso” (MAHER, 2001, p. 135) e, portanto, interativa e social. Porém, o fato é que não existe uma identidade exclusiva e única, como a identidade apenas surda. Ela é construída por papéis sociais diferentes (pode-se ser surdo, rico, heterossexual, branco, professor, pai etc.) e, também, pela língua, que constrói nossa subjetividade. Utilizando a expressão de Cameron: “a pessoa é um mosaico intrincado de diferentes potenciais de poder em relações sociais diferentes” (CAMERON et al. *apud* LOPES, 2001, p.310).

Nesse caso, não há só escolhas nas nossas identidades, isso independe da nossa mera vontade. Elas são determinadas pelas práticas sociais, impregnadas por relações simbólicas de poder. E, é óbvio, essas práticas sociais e essas relações simbólicas de poder não são estáticas e imutáveis ao longo da vida dos sujeitos. Esse é justamente o ponto que interessa aqui. Essa lógica permanece enquanto as crianças surdas não se encontram com um surdo

adulto. Elas têm necessidade dessa identificação com os adultos, uma necessidade crucial. É preciso convencer todos os pais das crianças surdas a colocá-las em contato o mais rápido possível com adultos surdos, desde o nascimento. Ela se construirá longe daquela solidão angustiante de ser a única no mundo, sem ideias construtivas e sem futuro (Skliar, 2005).

Ao que parece, a constituição da identidade e da cultura pelo surdo não está necessariamente relacionada apenas à língua de sinais, mas, sim, à presença de uma língua que lhes dê a possibilidade de constituir-se no mundo como “falante”, ou seja, à constituição de sua própria subjetividade pela linguagem e às implicações dessa “constituição” nas suas relações sociais. Em outras palavras, torna-se estranha a afirmação de que todos os surdos só constituam sua identidade por intermédio da língua de sinais. Afinal, não há uma relação direta entre língua específica e identidade específica, uma vez que ainda encontramos muitos surdos em diferentes faixas etárias que ainda não conhecem e não se comunicam com a língua de sinais (MAHER, 2001).

A identidade e a cultura não podem ser vistas como inerentes às pessoas, mas, sim, como resultado de práticas discursivas e sociais em circunstâncias sócio-históricas particulares. O modo como a surdez é concebida socialmente também influencia a construção da identidade. O sujeito não

pode ser visto dentro de um “vácuo social”. Ele afeta e é afetado pelos discursos e pelas práticas produzidas socialmente. Há estudos relacionados à surdez que vêm tratando esse tema de outra forma, como se a identidade fosse constituída apenas a partir de dois polos: o dos ouvintes e o dos surdos. A identidade e a cultura são construídas sempre em relação a um determinado grupo ao qual se pertence, diferenciando-se de outro, com o qual se estabelece uma relação de caráter negativo, ou seja, por oposição a ele (MAHER, 2001).

Com isso, a construção da identidade e da cultura baseia-se num processo de “associação” a um determinado grupo, e de “dissociação” com relação a outros grupos. O pertencimento a um dado grupo expressa-se por meio do *ethos* grupal, do conjunto de valores e saberes partilhados (MEAD, 1934; ROSE, 1962). A identidade e a cultura podem ser construídas também tendo um *ethos* como referência negativa: o indivíduo não faz parte daquele grupo e também não faz parte de nenhum outro grupo que possa ser caracterizado como tendo um *ethos* próprio. Por exemplo: os conceitos de normal e patológico definem um *ethos* de referência, a normalidade, e afasta todo aquele que dele não se aproxima, reservando a todos o mesmo lugar social de patológico. Não há um *ethos* que possa caracterizar e definir aqueles que são “patologizados”.

A identidade é, assim, constituída por diferentes papéis sociais que assumimos e que, vale salientar, não são homogêneos. Podem ser ateus ou religiosos (cristãos, judeus, mulçumanos etc), políticos (de direita, de esquerda, socialistas, sociais democratas etc), funcionais (metalúrgicos, vendedores, médicos etc), estéticos (*clubbers, punks, hyppies* etc), de gênero (homens, mulheres). A distinção entre ouvintes e não-ouvintes, de certa maneira, cria um obstáculo teórico: define o grupo de “não-ouvintes” como sendo o único contexto no qual eles se inserem. A identidade, nesse caso, só pode ser construída de forma negativa (MAHER, 2001). Porém, a arquitetura social não se reduz a isso, evidentemente. Talvez o caso mais óbvio e que se opõe a tal redução da estrutura social seja o esforço que várias comunidades religiosas têm feito para terem os surdos como parte dos seus membros. Pesquisas demonstram que, no Brasil, a maior parte dos cursos de línguas de sinais ainda são oferecidos por comunidades evangélicas e um de seus principais “expoentes” tem a seu lado, na tela de seu programa de televisão, alguém que faz a tradução simultânea do que ele diz para a língua de sinais. Não importa se os fiéis são surdos ou não, nesse momento eles “pertencem” a um grupo particular formado não apenas por surdos, mas por um grupo de pessoas que compartilham a mesma religião e, por isso, se identificam.

Difícilmente se pode falar de uma *identidade e cultura surda* “pura”. A constituição da identidade do sujeito está relacionada às práticas sociais, e não a uma língua determinada, e às interações discursivas diferenciadas no decorrer de sua vida: na família, na escola, no trabalho, nos cursos que faz, com os amigos etc. O reconhecimento dessa realidade seria o aprofundamento das discussões sobre a identidade no campo da surdez, no qual se procura estabelecer uma “norma” com relação ao que é teoricamente chamado de identidade, e exigir que as análises correspondam a ela. Ou seja, uma norma de identidade, a identidade do surdo, e uma norma cultural correspondente, a cultura surda (MAHER, 2001).

De acordo com Silva:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos. (2000, p.13).

As identidades e as culturas são formadas e transformadas nas relações entre pessoas e grupos de pessoas. Elas não são fixas ou estáveis, e sim móveis, múltiplas e até contraditórias. Um exemplo claro dessa constante mudança das identidades, bem como das representações que as constituem, está no relato de Thoma:

Recentemente, quando estava em aula com uma turma de jovens e adultos surdos em uma escola da rede municipal de Porto Alegre, fui surpreendida pelo convite de um aluno para participar de um jantar com desfile para escolha da Miss Brasil Gay Surda 2006. Diante de mim, estava colocada a complexidade das identidades em cenários contemporâneos. Aquele aluno, integrante de um espaço institucional que atende alunos surdos em turmas de surdos e que propõe um tempo de aprendizagem organizado por ciclos, colocou-me inúmeras inquietações e provocou questionamentos do tipo: qual identidade estaria sendo mais exaltada naquele convite? Pela ordem, podemos pensar que o concurso de beleza é o mais significativo, seguido da identidade de gênero, estando nesse conjunto a identidade surda em último lugar. Qual das identidades mais o posiciona em lugares de exclusão? De qual inclusão reclama? (2004, p.14 e 15).

Desse modo, podemos dizer que a identidade e a cultura são marcadas por algo que une as pessoas, mas que, ao mesmo tempo, as distinguem de outras.

Nas palavras de Silva,

[...] a identidade cultural ou social é o conjunto dessas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são, entretanto, é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos (2000, p.58).

Quando fala em identidades surdas, Perlin (2001) aponta a necessidade do afastamento dos olhares clínico-terapêuticos, que veem a surdez como deficiência a ser “curada”. Perlin (2005) afirma a existência de múltiplas identidades surdas. A partir de algumas pesquisas, em que se buscaram

depoimentos dos próprios surdos sobre si, a autora identifica algumas possibilidades de ser surdo, tais como: Identidades Surdas Políticas; Híbridas; Flutuantes; Embaçadas; Transição; Diáspora; Intermediárias.

A partir dessas múltiplas possibilidades, é possível perceber que existem diferentes modos de ser Surdo. Quando Perlin (2001) realiza, por meio de sua pesquisa, a identificação dessas identidades, não o faz no intuito de classificar e determinar que só existem essas possibilidades de ser surdo e, muito menos, com o objetivo de possibilitar que encaixemos os surdos nessas identidades. Ao afirmar a existência de muitos modos de ser surdo, a autora contribui para nossas reflexões sobre o respeito às diferenças e os processos flexíveis de tornar-se Surdo.

Nessa linha de pensamento, Pardo reflete sobre o respeito às diferenças afirmando que:

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro), mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode* ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença *da* identidade, deixar ser uma outriedade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (PARDO *apud* SILVA, 2000, p.101).

Diante dos estudos sobre os surdos e do exposto, há aqueles que ainda se perguntam: – os surdos têm cultura? Essa é uma pergunta que, segundo Strobel (2008), as pessoas, de modo geral, fazem, duvidando da existência de uma cultura surda. Isso porque, geralmente, não conhecem quem são os surdos e, por isso, fazem suposições equivocadas sobre os surdos. Além disso, tais suposições partem, em sua maioria, de representações da surdez como deficiência, ou seja, partem de uma perspectiva ouvintista. Nesse sentido, a autora afirma que cultura surda é:

O jeito do sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2008, p. 24).

No entanto, um alerta precisa ser feito: nem todas as pessoas surdas compartilham da cultura surda simplesmente por elas não ouvirem. O que constitui a cultura surda não é o fato de não ouvir, e sim de compartilhar experiências, crenças, sentimentos, língua etc. Desse modo, há diferentes culturas surdas, ligadas a diferentes espaços geográficos, sociais e históricos (STROBEL, 2008).

Para finalizarmos este item, ainda destacamos que, segundo Strobel, (2008, p.37) temos os artefatos culturais que são

constituídos por “[...] tudo o que se vê e sente quando se está em contato com a cultura de uma comunidade, tais como materiais, vestuários, maneira pela qual um sujeito se dirige a outro, tradições, valores, normas etc”. Nessa perspectiva, a autora menciona alguns artefatos da cultura surda, como, por exemplo: Artefato cultural; experiência visual; linguístico; familiar; literatura surda; vida social e esportiva; artes visuais, política; materiais, dentre outros. Todas estas variedades de artefatos culturais nos mostram o quanto é complexa a constituição de uma cultura e da identidade de uma pessoa indo muito além do simples maniqueísmo surdo- ouvinte. Onde o tornar-se Surdo nos apresenta como um processo contínuo e cheio de ricas aventuras.

REFLEXÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos que tornar-se Surdo é um processo que perpassa diretamente pela construção da cultura e da identidade surda, e que esta construção não é um processo simples e fácil de ser entendido, conceituado e nem adquirido. É um processo vivenciado, que perpassa com o Surdo em sua comunidade surda, com os seus pares primeiramente, mas que depois se abre ao diferente e ao outro, misturando-se sempre mais.

Vimos que a Língua de Sinais Brasileira se fortaleceu a partir do Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Que ela é o resultado da mistura da Língua de Sinais Francesa

com os sistemas de comunicação já usados pelos surdos das mais diversas localidades brasileiras.

Dentre os três métodos mais utilizados na educação dos surdos, o Oralista, a Comunicação Total e o Bilinguismo, o Bilinguismo tem se demonstrado o mais eficiente para a construção da cultura e da identidade do surdo em todos os contextos.

Contatamos que há diferentes interpretações em relação às culturas, às linguagens e às identidades dos surdos e ouvintes, circulando e confrontando-se com muitas outras interpretações. O surdo deve ser pensado como um ser diferente culturalmente, com uma linguagem própria, que deve ser respeitado em sua diferença, em sua constituição enquanto sujeito surdo-visual, e que difere da cultura do ouvinte.

Desse modo, o surdo necessita de oportunidades para a aprendizagem da língua de sinais e de outras formas de comunicação que vão introduzi-lo no meio social, cultural, político e profissional, também, mais especificamente, no universo escolar como um todo.

Finalmente, demonstramos a importância de se ter uma visão mais ampla quando se trata de analisar a identidade e a cultura de uma pessoa. Que a discussão gira em torno das diferentes identidades e das diferentes culturas, desconstruindo a visão maniqueísta, de uniformidade e

igualdade; abrindo espaço para a diversidade e unidade de uma cultura e identidade diversificada que se faz e refaz como se fosse um caleidoscópio numa contínua busca de tornar-se surdo.

Recebido em: Agosto de 2013

Aceito em: Novembro de 2013

REFERÊNCIAS

BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: BABEL Editora, 1993.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2010.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Plexus, 1997.

LACERDA, C.B.F.; GÓES, M.C.R. de (Orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo, Lovise, p. 29-49, 2000.

LOPES, L. P. M. Discursos de identidade em sala de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP/FAEP, 2001.

LULKIN, Sergio Andrés. Atividades dramáticas com estudantes surdos. In: Carlos Skliar. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 1.ed. Porto Alegre, 2005.

- MAHER, T. M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP/FAEP, 2001.
- MEAD, G.H. **Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist**. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- PERLIN, G. T. Identidades surdas. In: Skliar, C. (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2001.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- QUADROS, R. M. **A educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ROSE, A. (Org.). **Human behavior and social processes: an interactionist approach**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1962.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SKLIAR, C. (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.
- SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Orgs). **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 2001.
- STROBEL, K. L. (et al.). **Falando com as mãos**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006.
- STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.
- THOMA, A. da S.; LOPES, Maura Corcini. **A invenção da Surdez: Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2004.