

## DA DEFICIÊNCIA À DIFERENÇA: CAMINHOS QUE MARCAM A EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS

MARGARIDA MARIA PIMENTEL DE SOUZA

Diferença... sim, apesar de tudo. [...] Quando tentava imitar a voz de minha mãe, era completamente diferente. Diziam-me: "Fale, fale, que compreendemos", mas sabia bem que aquilo era válido, pelo menos naquele momento, apenas em família. Na escola primária, a garotada zombava de mim e ria de meus esforços para falar [...] Certamente, não me compreendiam. Mas era eu que me esforçava para imitá-los [...] Que esforço faziam além de me ridicularizar? [...] Mas a ordem que se fez em minha cabeça, na época em que entrei na quinta série, me fazia, já então, recusar violentamente o rótulo de deficiente.

(EMMANUELLE LABORIT, surda francesa, atriz e escritora)

### Surdo-Mudez, Diferença, Diferença-Significativa? Caminhos Enviesados

Na Antigüidade, período da divinização do "verbo", o sujeito surdo era conhecido como "surdo-mudo", considerado como um ser incapaz de adquirir conhecimentos ou herdar propriedades, casar, trabalhar, etc. Acreditava-se que tal "surdo-mudez" era algo a ser curado através da fé religiosa.

No transcurso do século XVI, como lembra Leitão (2003, p. 53) foram descortinando-se possibilidades de educação a pessoas surdas a partir do Renascimento, surgindo assim os professores de surdos, ou melhor, os "preceptores" de filhos das famílias nobres.

Segundo Sánchez<sup>1</sup> (1990) apud Leitão (2003, p. 54), "os professores-preceptores davam grande importância à escrita como meio de acesso à articulação das palavras, tomada, também, por seu valor e função social".

A historiografia apresenta que as primeiras tentativas de educação de surdos se deram na intenção de fazê-los falar para aproximá-los da vida social dos "ouvintes"

---

<sup>1</sup> SANCHEZ, G. C. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: CEPORSORD, 1990.

na tentativa de torná-los “humanos”, já que eram tidos como seres animais ou providos de grandes pecados. Nesse período a igreja, através dos monges e padres, os chamados *professores-preceptores*, era responsável por “instruir os filhos da nobreza para garantia de seus direitos” (LEITÃO, 2003).

Paralela à iniciativa de instrução dos filhos de nobres, encontrava-se, ainda, a preocupação em “extirpar” o pecado a partir da educação. Sendo assim, a deficiência considerada, então, como mal decorrente de pecados hediondos ou obra do demônio, “sentencia” as pessoas que apresentassem alguma característica anti-social, a viverem segregadas em asilos ou leprosários (hospícios). Estes, construídos com irônica suntuosidade ainda na Idade Média<sup>2</sup>. Tal atitude era prática rotineira do poder público e de familiares, na intenção de se isentarem da dispendiosa responsabilidade de educar essas pessoas. Pessoti assim ressalta:

Foi assim que grandes hospitais, como o de Bicêtre e a Salpêtrière em Paris, Bethlehem na Inglaterra e muitos outros no resto da Europa se abriram para acolher piedosa e cinicamente, em total promiscuidade, prostitutas, idiotas, loucos, “libertinos”, delinqüentes, mutilados e “possessos” que só na Salpêtrière perfaziam, em 1778, um total de 8.000 pessoas. (1984, p. 24).

Decorre que, nesse contexto, os surdos confundidos como loucos e “idiotas”, eram também mantidos em total isolamento.

Num outro momento, a medicina adentra intensamente na área pedagógica e, a educação dos surdos passou, ainda mais, a se desenvolver no sentido de correção do “defeito” ou a compensação da “menos-valia” com treinamento da fala e aproveitamento dos resquícios auditivos com o emprego de aparelhos auditivos e materiais concretos (usados para mostrar objetos ou figuras das palavras que lhes eram ensinadas).

<sup>2</sup> Pessoti (Ibid) escreve que os leprosários surgiram, no referido período, como solução para o problema das devastadoras epidemias de lepra na Europa.

Nesse contexto, foram surgindo as contribuições das ciências sociais que trouxeram para as discussões, o entendimento dessas pessoas como sendo uma comunidade minoritária, detentora de uma língua e cultura próprias. Nessa nova concepção são evidenciadas as “características diversas” do ser humano em contato com grupos sociais, destacando-se a “riqueza de diferenças” (LEITÃO, 2003, p. 84) individuais, sociais e culturais. Assim, novos olhares à pessoa surda e as às formas instrucionais de educação a ela dirigidas abriram portas para estudos que encaram o sujeito surdo como “diferente”. Skliar (1998, p. 11) reforça tais concepções, afirmando que a surdez “constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida”. Em outra obra, o autor reforça que entende essa “diferença”, não como um espaço retórico, mas “como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancora em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos” (SKLIAR, 2001, p. 13).

Estudos mais recentes apresentam uma terceira categoria. Leitão (2003, p. 86) acreditando num espaço de interseção entre as primeiras abordagens<sup>3</sup>, considera a “grande e evidente limitação” do não ouvir, nas interações comunicativas, visto que são sujeitos inseridos num ambiente em que a maioria é ouvinte<sup>4</sup>, como também salienta que a idéia de valoração negativa conferida à surdez se dá a partir de construções sociais. Assim, apresenta um terceiro viés, que passa a considerar a surdez como uma “diferença significativa, experiência de vida ou tão-somente condição humana”. Em seu trabalho a autora passa a se referir ao sujeito surdo a partir dessa “diferença significativa”.

“Deficiência”, “Diferença” ou “Diferença Significativa”, o fato é que a Educação de Surdos, ao longo de sua história, é permeada por divergências entre práticas pedagógicas e a resistência de alguns profissionais quanto a novos estudos e concepções. Suas práticas são baseadas em aborda-

---

<sup>3</sup> Conforme apresentado, a primeira abordagem, de caráter meramente biológico, a surdez é vista pela “falta” ou “deficiência”. Na segunda, em que é tida como “diferença”, sob o ponto de vista das ciências sociais.

<sup>4</sup> Segundo Wallin (1990, p. 27), 90% a 95% das pessoas surdas são filhas de pais ouvintes-falantes.

gens metodológicas controversas, tidas nesse campo de ensino, como filosofias educacionais. Sendo assim, objetivando realçar as informações até então descritas, apresento no tópico seguinte os principais aspectos de tais abordagens.

## Filosofias Educacionais

Em todo o mundo foram, e são realizadas, várias tentativas metodológicas com o intuito de melhorar o desempenho escolar e integração dos surdos na sociedade. Dentre estas encontramos as seguintes abordagens: Oralismo Multissensorial, Comunicação Total e Bilingüismo. Existem outras, porém trataremos aqui das mais discutidas.

### Oralismo multissensorial

Essa “filosofia” educacional utiliza técnicas para o desenvolvimento da percepção da memória visual, além dos programas que aumentam sua capacidade de captação de pistas visuais e auditivas presentes na comunicação. Para que isso ocorra e facilite as leituras orofacial e labial, Nogueira descreve:

[...] faz-se necessário o treinamento de habilidades para reconhecer posições articulatórias de palavras e frases e atividades que busquem a percepção visual de detalhes e de síntese visual a partir de dados incompletos. (1997, p. 35).

Todos esses recursos, além do uso de aparelhos de amplificação sonora, são utilizados para favorecer a oralização, na qual ao mesmo tempo em que se ensina a leitura e escrita para o educando, é ensinado também – e, principalmente – a fala e a leitura orofacial. Nesse caso, o uso da Língua de Sinais é proibido, podendo haver somente gestos indicativos e espontâneos.

Na Filosofia Oralista, a surdez é considerada “um fator de modificação do intelecto” (NOGUEIRA, 1997), isto é, acredita-se que a mesma interfere na inteligência e com isso, devido à criança ter limitações auditivas também lhe é difícil a apreensão da língua falada, escrita e de conteúdos educacionais. Nesse contexto, a instrução educacional

é organizada pelo professor (ouvinte) com o uso de uma linguagem oral filtrada sintaticamente<sup>5</sup>, servindo de modelo para uma posterior emissão do educando.

Observa-se nessa prática que muitas informações “transmitidas” para os alunos ocorrem descontextualizadamente, resultando em desmotivação e deficiência de aprendizagem, na maioria dos casos. Assim, quando são cobrados os conteúdos e dadas as “respostas” pelos alunos, as deficiências, isto é, os problemas detectados na aprendizagem, são atribuídos às limitações auditivas que causam, segundo os adeptos dessa filosofia, deficiências também de inteligência.

O não-reconhecimento das pessoas surdas como detentoras de um sistema lingüístico próprio teve grande contribuição dos projetos de eugenia e da medicalização no âmbito escolar ocorridos a partir do final do século XIX. Tais projetos serviram para reforçar os estigmas de “raças inferiores” às pessoas que apresentassem diferenças biológicas, raciais e sociais, ou seja, indivíduos negros, pobres, e “portadores” de alguma limitação física eram considerados “cidadãos de segunda categoria”.

No ideário de eugenia, cabia à escola a “missão de redimir a humanidade” (PATTO, 1996, p. 26). Tal concepção, fortemente praticada na escolarização das classes socioeconomicamente desfavorecidas, deixou profundas marcas na educação das pessoas surdas, por serem consideradas como seres portadores de uma patologia a ser tratada e/ou curada, ao ponto de parecerem, o mais possível, com o padrão de normalidade. Assim restava-lhes duas opções: aprenderem a falar ou viverem excluídos na marginalidade ou internados em asilos (conforme tópico anterior).

Um marco de grande repercussão e propagação desta proposta de ensino, deu-se por ocasião do II Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão, no ano de 1880, quando o uso da Língua de Sinais ficou “oficialmente” proibido. Traduzindo o espírito da época, um congressista italiano assim declara:

---

<sup>5</sup> Trata-se do método de ensinar ao educando surdo, a pronúncia ORAL de palavras. Estas, por sua vez, isoladas de um contexto.

Em todas instituições onde se deseja sincera e eficazmente introduzir o verdadeiro método da palavra, devemos, inicialmente, separar os iniciantes dos outros alunos e, por todos os meios possíveis, desenraizar a erva daninha da língua de sinais. A linguagem mímica exalta os sentidos e provoca, demasiadamente, a fantasia e a imaginação (GRÉMION<sup>6</sup> apud LULKIN, 2001, p. 37).

As conseqüentes recomendações do congresso de Milão aliadas à “cartilha” da eugenia foram adotadas com bastante rigor em vários países, nos quais as escolas incorporavam práticas “corretivas”, na “ilusão de que o sucesso escolar de seus alunos especiais mantém direta relação com uma ‘boa oralização’” (LEITÃO, 2003, p. 16). No entanto, se assim o fosse, os surdos bem oralizados não apresentariam tantas dificuldades em leitura, escrita ou na aprendizagem de conteúdos (abstratos). O que ocorre é que surdos sinalizadores, num ambiente de troca lingüística com professor usuário da língua de sinais, apresentam desempenho superior ao dos oralizados, quando na exposição de idéias, e mais facilidade na aprendizagem da língua escrita do país a que pertencem<sup>7</sup>.

### **Comunicação total**

Segundo os defensores da Comunicação Total, essa é uma filosofia que entende o surdo como uma pessoa (que não ouve), não fixando seu olhar na patologia, e que a surdez não bem trabalhada reflete características que podem resultar em problemas de cunho social, no que concerne à interação de surdos com ouvintes, o denominado bloqueio de comunicação.

Assim, essa abordagem trabalha com todas as possibilidades que gerem comunicação, tais como: leitura labial, oralização, leitura e escrita, estimulação auditiva, adaptação de aparelho de amplificação sonora, acrescentando-se, a liberdade de prática de quaisquer estratégias (Língua de

<sup>6</sup> GRÉMION, Jean. *La planète des sourds*. Paris: Presses Pocket, 1991.

<sup>7</sup> De acordo com registros tais como os estudos sobre Bilingüismo (por exemplo, Quadros, 1997) e experiências da autora.

Sinais, datilologia<sup>8</sup>, linguagem corporal e plástica, combinação de modos, etc.) que possibilitem uma “Comunicação Total”, priorizando em seus programas aproximar pessoas e permitir contatos (NOGUEIRA, 1997, p. 39). Dessa forma, os adeptos da Comunicação Total acreditam que são dadas variadas alternativas de comunicação que podem satisfazer às reais necessidades, possibilitando realizações pessoais e profissionais.

Para atingir resultados bastante positivos, a articulação do tripé família-escola-surdo adulto é considerada fundamental como afirma Ciccone :

Na realidade, a Comunicação Total, como filosofia educacional, não poderia sobreviver sem uma base de articulação entre família-escola-surdo adulto, já que seus programas de ação não permitem que se perca de vista referenciais, que se consubstanciam na história da vida daqueles que não ouvem. (1990, p. 8).

A Comunicação Total, segundo seus adeptos, é a que possibilita múltiplos meios que facilitem a comunicação, tendo em vista o reconhecimento do surdo que não tem fluência da língua oral como uma pessoa que pode comunicar-se efetivamente através da língua de sinais e não como totalmente marginalizado (NOGUEIRA, 1997).

Essa concepção originou uma nova abordagem: o Bimodalismo. Entretanto, é importante esclarecer que, nas práticas escolares, há quem confunda Bimodalismo com Bilingüismo. Porém, a primeira, trata do uso simultâneo de duas línguas, como por exemplo, o “português sinalizado”, que apresenta a estrutura da frase da Língua Portuguesa num plano morfológico da Língua Brasileira de Sinais (Libras) – caso do Brasil – o que causa distorções em ambas, gerando uma má transmissão de mensagens.

### **Bilingüismo**

O Bilingüismo é o uso de duas línguas por uma pessoa, ou seja, é quando um indivíduo tem profundo conhe-

---

<sup>8</sup> “Pronúncia” de palavras através do alfabeto manual.

cimento de duas línguas e as utiliza quando é preciso. Por exemplo, alguém que sabe e usa fluentemente inglês e francês é bilíngüe; o surdo que sabe a Libras e a língua portuguesa é também bilíngüe.

Existem dois tipos de Bilingüismo, que segundo Woodward<sup>9</sup> (1982) apud Ciccone (1990, p. 78), é importante que os diferencie. São o Bilingüismo Individual e o Social. O Individual ocorre quando o sujeito aprende outra língua além da primeira (língua materna). O Bilingüismo Social é quando a comunidade “precisa” usar duas línguas por “obrigação”, devido a situação em que se encontre para que haja a comunicação e intercâmbio de conhecimentos e informações.

As propostas sobre Educação Bilíngüe não tem o valor de oferecer ao aluno surdo somente o acesso a duas línguas, mas, principalmente, o de preservar sua própria cultura, além de possibilitar o acesso a outras culturas (Biculturalismo).

Conforme essa abordagem, para que seja respeitada a integridade de cada língua, é importante que os professores de surdos dominem a Libras, possibilitando seu acesso aos alunos. Estes, de posse e domínio de sua língua natural, poderão aprender a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, principalmente, como uma segunda língua. Dessa forma, a “filosofia” em questão, busca propiciar o desenvolvimento dos processos cognitivos dos educandos. Em síntese, na Educação Bilíngüe, tanto professor quanto alunos devem fazer uso das duas línguas.

Um teórico que também traz preciosas contribuições para a escolarização de surdos, é Lev S. Vygotsky. Em seus estudos, porém, encontravam-se mudanças de posição quanto à eficácia dos métodos, ou seja, num primeiro momento, o autor apresenta inclinação a práticas oralistas, indicando que a educação de surdos deve ter início desde a pré-escola, a fim de estimulá-los a incorporar a linguagem oral dos ouvintes. Num momento posterior, o autor revisa seus postulados e, dando destaque à “mímica” (referência, na época, alusiva à língua de sinais), sugere a utilização de múltiplos recursos para que o surdo tivesse acesso à lingua-

<sup>9</sup> WOODWARD, J. *How you gonna get heaven if you can't talk. With Jesus*. Silver Spring – MD: T. J. Publishers, 1982.

gem (poliglossia). Assim, o Mestre bielorusso, propondo o método da substituição, afirma:

Se na educação tradicional a linguagem devora como um parasita todos os demais aspectos da educação, se converte em objetivo próprio, então precisamente por isso a linguagem perde a sua vitalidade: a criança surda-muda aprende a pronunciar as palavras, porém não aprende a falar, a utilizar a linguagem como meio de comunicação e do pensamento [...] a luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, como regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque precisamente a mímica desde o ponto de vista psicológico seja a linguagem verdadeira do surdo-mudo, nem porque a mímica seja mais fácil, como dizem muitos pedagogos, mas sim, porque a mímica é uma linguagem verdadeira, em toda a sua riqueza e importância funcional. (VYGOTSKY, 1989, p. 190)<sup>10</sup>.

Qualquer que seja a abordagem, é fundamental considerar o papel da lingua(gem), essencial no desenvolvimento intelectual da criança, visto que a inteligência não consiste em resolver somente os problemas lógicos-concretos, como descreve Marchesi:

A inteligência também consiste em conhecer como as coisas são feitas, em adquirir novos conhecimentos, experiências e habilidades. A inteligência não é medida somente pela capacidade de resolver problemas lógicos. (1995, p. 202).

Nas escolas do Brasil, há tentativas de mudanças de paradigmas. Essa tomada de novos caminhos e posturas de profissionais, vem também ocorrendo em virtude do respaldo de leis que orientam para tal prática. Trata-se, principalmente, da Lei federal nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005. O primeiro documento, publicado em 24 de abril de 2002, em seu parágrafo único do Artigo 1, reconhece a Libras como

[...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estru-

---

<sup>10</sup> Trecho traduzido do espanhol para o português, por mim.

tura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

O Decreto nº 5.626, publicado em 23 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei federal de 2002, estabelecendo, dentre outras providências, a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia das instituições públicas e privadas.

Em se tratando de legislação, mesmo documentos que apontam para a inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), põem em relevo as especificidades de educandos surdos. Um exemplo disso está num dos mais mencionados, a Declaração de Salamanca<sup>11</sup>. Nesta, podemos destacar o Artigo 19, que estabelece, recomendações quanto às políticas educacionais, no que diz respeito às diferenças e situações individuais:

A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

Ao longo dos anos observam-se consideráveis conquistas, porém os desafios e obstáculos ainda são gritantes e instigam para a abertura de novas portas. Wilcox<sup>12</sup> apud Botelho lembra que

[...] embora na atualidade, os surdos estejam rompendo com a dominação a que têm sido sujeitados, e por

<sup>11</sup> Documento elaborado por representantes de 88 países e 25 organizações internacionais, por ocasião da Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994.

<sup>12</sup> WILCOX, Sherman. *Struggling for a voice: interactionist view of language and literacy in deaf education*. In: STEINER et al. *Sociocultural approaches to language and literacy: na interacionist perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

intermédio da Arte e da Literatura, por exemplo, expressem o que vivenciam sobre a experiência de ser surdo e de ser forçado a ser como o ouvinte, a cultura do silêncio ainda se mantém. (1998, p. 99).

De acordo com Botelho “a educação que se tem oferecido ao surdo é uma das responsáveis pelo desenvolvimento do estigma e do preconceito”. A autora cita Wilcox, quando diz que:

A Educação de Surdos conseguiu impor a idéia de que o mundo dos surdos é um mundo incompleto, um “mundo escuro e silencioso” que se opõe a um mundo “brilhante e adorável” onde os surdos podem apreciar a convivência com o ouvinte.

A preocupação atual, segundo Quadros (1997, p. 27), em estudos sobre a Educação Bilíngüe, é a de “respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e lingüística da criança surda”. Essas idéias encontram reforço na declaração da UNESCO<sup>13</sup> quando diz que:

[...] é um axioma afirmar que a língua materna – língua natural – constitui a forma ideal para ensinar a uma criança [...] Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, segregue-se cada vez mais da vida nacional. (1954).

É muito importante que haja no âmbito do ambiente escolar, ou em qualquer que seja, uma língua compartilhada para assim atingir e desenvolver os aspectos cognitivos (a inteligência), sobre a qual Vygotsky (1993, p. 108) relaciona: “A relação entre o pensamento e a palavra<sup>14</sup> não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa.”

Freire (1987, p. 86-87) chama atenção para que se modifique a postura de domínio presente na educação como um todo, se enquadrando bem na área de atendimento aos

<sup>13</sup> Citação extraída do artigo de Skliar et al. (1995). A referida passagem não foi consultada na sua forma original.

<sup>14</sup> O sinal para o surdo é correspondente à palavra para o ouvinte.

surdos, quando se refere à seleção de conteúdos que devem atender aos anseios, dúvidas e esperanças do educando:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer educação “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 1997, p. 86-87).

E enfatiza:

Por isto mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante.

### Referências Bibliográficas

- BOTELHO, Paula. *Segredos e silêncios na educação de surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. (Trajetória, v. 2).
- CICCONE, Marta M.C. *Comunicação total: introdução, estratégia, pessoa surda*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LABORIT, Emmanuelle. *O vôo da gaivota*. Tradução de Lelita Oliveira. São Paulo: Best Seller, [s.d.].
- LEITÃO, Vanda M. *Narrativas silenciosas de caminhos cruzados: história social de surdos no Ceará*. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. 2003. 225 p.
- LULKIN, Sérgio A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. et al. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- MARCHESI, Álvaro. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. *Desenvolvimento psicológico da edu-*

cação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

NOGUEIRA, Marilene de A.M. *Interação professor ouvinte e pré-escolares surdos em duas alternativas metodológicas*. Brasília: CORDE, 1997.

PESSOTI, Isaías. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PATTO, Maria Helena de S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

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

SANCHEZ, G. C. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: CEPORSORD, 1990.

SKLIAR, C. MASSONE, M. I. e VEINBERG, S. El acceso de los niños sordos al bilinguismo y al biculturalismo. *Revista Infancia e Aprendizaje*. Madri, v. 69/70. 1995. (85-100).

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

\_\_\_\_\_. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. et al. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. *Fundamentos de defectologia*. Habana: Pueblo y Educación, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.