

# Bilingüismo e biculturalismo

## Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos

*Carlos Skliar*

Programa de Pós-Graduação em Educação, Núcleo de Investigações em Políticas Educacionais para Surdos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira*

*Trabalho encomendado apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1997.*

### **Movimentos ideológicos e pedagógicos atuais na educação dos surdos**

Nas duas últimas décadas produziu-se uma notável transformação tanto na concepção ideológica quanto na organização escolar na educação dos surdos. Das múltiplas contribuições possíveis a essa mudança, a difusão dos modelos denominados bilíngües/biculturais e o aprofundamento das concepções sociais e antropológicas da surdez foram certamente as mais relevantes (Skliar, Massone & Veimberg, 1995).

Não obstante, o abandono da ideologia clínica dominante e a aproximação a paradigmas socioculturais não são inteiramente suficientes para sustentar a existência de uma nova visão educacional. São muitas as dificuldades de projetos político-educacionais específicos e muitas as limitações que, ainda hoje, determinam a prática pedagógica cotidiana nas escolas. Naturalmente não se trata de medir quanto a educação dos surdos se distancia dos formatos reeducativos, mas sim de saber quanto se aproxima realmente das concepções culturais e

sociais dos surdos e da surdez. Percebe-se, contudo, concretamente, a necessidade de uma transformação objetiva quanto às atitudes, aos estereótipos e aos imaginários sociais que correspondem ao poder e ao saber clínico/terapêutico; transformação essa que implica toda uma desconstrução das grandes narrativas e dos contrastes binários (Bauman, 1991; Silva, 1995) presentes nessa educação; uma trajetória que implica, também, toda uma revisão sobre questões relacionadas com as identidades, as linguagens e o multiculturalismo dos surdos.

Nesse sentido, pode-se definir a existência ou, melhor, a potencialidade de existência de dois movimentos educacionais, movimentos que estão surgindo, explícita ou implicitamente, dentro ou fora das escolas, na educação dos surdos.

Por um lado, é possível falar de um movimento de *tensão e ruptura entre a educação de surdos e a educação especial* (Skliar, 1997a); por outro, é possível mencionar também um movimento de *aproximação da educação dos surdos às discussões, aos discursos e às práticas educacionais* próprias de outras linhas de estudo em educação.

A existência do primeiro movimento origina-se de três razões só aparentemente independentes entre si. A primeira põe em dúvida que a educação especial seja o contexto obrigatório para um debate significativo sobre a educação dos surdos, pelo menos nos termos e nas concepções habitualmente simplificadas que promove. A segunda discute a funcionalidade da linha contínua de sujeitos deficientes dentro da qual os surdos estão forçados a *existir* (Skliar, 1997b). Trata-se de um anacronismo que consiste em situar os surdos, os deficientes mentais, os cegos, os deficientes motores e outros numa continuidade que, na verdade, é descontínua — isto é, grupos de indivíduos juntos, separados entre si e separados de outros sujeitos. A terceira razão diz respeito ao fato de que não se reconhecem aos surdos os diferentes e múltiplos recortes de identidade, linguagem, raça, cognição, gênero, idade, comunidade, culturas etc. Os surdos, como tantos outros grupos humanos, são definidos apenas a partir de supostos traços negativos e percebidos como desvio da normalidade. Mas os processos de construção das identidades não dependem de uma maior ou menor limitação biológica, mas sim de complexas relações lingüísticas, históricas, sociais e culturais. Nesse sentido, não haveria nada em comum, por exemplo, entre um surdo e um deficiente mental que separe esse surdo — ou esse deficiente mental — de uma criança de rua, de um indígena ou de um trabalhador rural.

O movimento de aproximação da educação dos surdos a outras linhas de estudo em educação denota a possibilidade de incluir essa educação em um contexto ideológico, teórico e discursivo mais apropriado à situação social, lingüística, comunitária, cultural e de identidades dos surdos. A apropriação de termos e de sentidos provenientes de outras linhas de estudo em educação — como, por exemplo, *alteridade*, *diferença*, *grupo subalterno*, *colonização curricular*, *multiculturalismo crítico* etc. — não deve ser, naturalmente, acrítica, ou ser apenas uma cópia das formas de análise que se referem a todas e a cada uma das diferenças existen-

tes no mundo atual. Em outras palavras: o fato de que os surdos também possam ser considerados através da *diferença* não implica igualar suas diferenças às de outros grupos para, posteriormente, *normalizar* o contexto histórico e cultural de sua origem. Não se trata, pois, de dizer que os surdos padecem dos mesmos problemas de todos os demais grupos *minoritários*, *obscuros e dominados*. Ao contrário, compreender a surdez como diferença significa reconhecer politicamente essa diferença.

As conseqüências educacionais possíveis a partir dos movimentos descritos na educação dos surdos seriam múltiplas e variadas e permitiriam um novo recorte teórico que, provisoriamente, chamo de *estudos surdos em educação*. Algumas dessas conseqüências poderiam ser:

- > um maior aprofundamento na análise dos mecanismos de poder e de saber da ideologia dominante na educação de surdos, desde suas origens, sua atualidade e suas perspectivas de futuro; além disso, um refinamento na discussão sobre as relações de poder e de saber entre ouvintes e surdos;

- > uma redefinição dos problemas que se supõe estejam na base da educação para os surdos, ou então uma visão completamente nova acerca do que nela é realmente determinante e/ou variável;

- > um consenso acerca das potencialidades educacionais dos surdos, descentrado dos imperativos curriculares ouvintes, isto é, do oral, do escutar, do ler e escrever, e centrado nas especificidades lingüísticas, cognitivas, comunitárias, de participação educativa e culturais dos surdos;

- > uma ampliação de sentido e significado sobre o papel que cabe à escola de surdos no processo geral de educação, a partir de uma definição mais ampla e crítica de um *campo para a educação de surdos* — no sentido que Bourdieu e Wacquant (1995) dão ao termo

*campo* — que compreenda as diferentes relações existentes dentro e fora da escola, como por exemplo as associações de surdos, as associações de intérpretes, de pais, os professores e profissionais, as administrações políticas estatais e/ou municipais, os núcleos de estudos e pesquisa das universidades etc.;

> uma ampliação e uma multiplicação dos espaços conquistados pelos surdos dentro de sua educação, em oposição às típicas concessões fragmentárias e descontínuas que em geral são propostas pela maioria dos ouvintes.

### O oralismo como ideologia dominante

O oralismo tem sido e continua sendo, ainda hoje, em boa parte do mundo, a ideologia dominante dentro da educação dos surdos. A concepção do sujeito surdo ali presente diz respeito exclusivamente a uma dimensão clínica — a surdez como deficiência, os surdos como sujeitos patológicos — numa perspectiva terapêutica — a surdez deve reeducar-se e/ou curar-se, os surdos devem ser reeducados e/ou curados. E a conjunção de idéias clínicas e de idéias terapêuticas conduziu, historicamente, a uma transformação progressiva e sistemática do contexto escolar e de suas discussões e enunciados, em contextos médico-hospitalares (Lane, 1993).

A análise e as críticas relativas ao oralismo foram, de modo geral, realizadas apenas como se se tratasse de um poder vertical, onipresente e absoluto; essa simplificação provém, entre outras coisas, de uma leitura legalista de suas estratégias negativas mais explícitas — proibições do uso da linguagem de sinais, controle e castigo corporal, fracasso escolar maciço etc. Não obstante, a questão do oralismo como ideologia dominante extrapola completamente a instituição escolar e implica todo um contínuo de senso comum, de estereótipos e de imaginários sociais difundidos em vários níveis das sociedades. Dessa perspectiva, o oralismo não deve ser compreendido somente como um poder exercido através de leis e seria ingenuidade pensar que sur-

giu, simplesmente, graças a um decreto em um momento preciso da história.<sup>1</sup>

Como qualquer ideologia dominante, o oralismo deu origem a determinados efeitos, pois — seguindo a linha de raciocínio desenvolvida por Moreira e Silva (1994) — contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina e dos médicos, dos profissionais paramédicos, dos pais e familiares dos surdos, dos professores ouvintes e inclusive com a de alguns surdos, os que então representavam, e ainda representam, os progressos inevitáveis da terapêutica — isto é, *o surdo que fala* — e da tecnologia — *o surdo que escuta*. Além disso, não pode ser definida somente como um conjunto de idéias e práticas institucionais supostamente coerentes, uniformes e homogêneas, orientadas exclusivamente para que os surdos falem. Com essas idéias e essas práticas convivem algumas concepções filosóficas, religiosas e políticas já dominantes no século XIX.

Finalmente, a ideologia dominante não é hegemônica e dá origem a interpretações diferentes. Entre essas interpretações aparecem algumas formas de resistência que, no caso dos surdos, expressam-se de múltiplas maneiras. A criação de associações de surdos é apenas um exemplo disso e, curiosamente, todas elas surgiram depois de ter sido imposta a oralidade nas escolas. Dessa perspectiva, resulta no mínimo paradoxal que continuem sendo consideradas guetos e não espaços libertos do controle relativo à deficiência. Atualmente, as lutas pelos direitos humanos e pelo direito específico que têm os surdos à aquisição de uma primeira língua constituem somente a face formal dessa resistência. Talvez os ma-

<sup>1</sup> Embora seja tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão de 1880 — no qual os diretores das mais renomadas escolas para surdos da Europa propuseram acabar com o *gestualismo* e dar lugar à *palavra viva*, à *palavra falada* — não foi a primeira nem a última oportunidade em que se decidiram políticas semelhantes. Essa decisão já havia sido escrita anteriormente e era aceita em grande parte do mundo. Apesar de algumas oposições individuais e isoladas, o Congresso não constituiu o começo da ideologia oralista dominante, mas sim sua legitimação oficial.

trimônios, as produções artísticas e culturais diferenciadas, o refúgio das crianças surdas nos banheiros das escolas oralistas para comunicar-se sejam expressões ainda mais genuínas desse processo.

### **Reflexões para uma redefinição ou para uma nova visão sobre os problemas da educação dos surdos**

Uma análise limitada da ideologia dominante pode dar origem também a uma limitada explicação sobre os problemas cruciais que caracterizam a educação dos surdos. Assim, as causas e as conseqüências do fracasso parecem inverter-se. O fracasso na educação dos surdos, com seus múltiplos e variados sintomas, constituiu e constitui ainda hoje motivo para dois tipos de justificativas igualmente inapropriados: por um lado, que os surdos são os responsáveis diretos por esse fracasso — fracasso, pois, da surdez, dos dons biológicos naturais —; por outro, que se trata de uma dificuldade metodológica, o que fortalece a necessidade de purificar e sistematizar ainda mais os métodos. Nesses dois tipos de justificativas mencionadas, procurou-se evitar qualquer denúncia relativa ao fracasso da escola e/ou das políticas educacionais e/ou do Estado (Arroyo, 1991). Uma síntese acerca do fracasso seria, em minha opinião, a seguinte: na educação dos surdos, os surdos não fracassaram; fracassaram os ouvintes que nela trabalham.

A educação dos surdos encontra-se, portanto, diante não de um problema mas de um duplo sistema de problemas. O primeiro deles poderia ser definido como o problema dos *poderes e saberes* dos ouvintes em torno das modalidades de comunicação e de linguagem *adequadas* para os surdos. Embora aparentemente contenham posições antagônicas, todas elas conservam e reproduzem um círculo de baixas expectativas pedagógicas (Johnson, Liddell & Erting, 1991). O segundo sistema de problemas poderia ser entendido como o da existência de múltiplas variáveis que, efetivamente, intervêm na construção de uma educação significativa para os surdos; variáveis com que se cruzam fatores his-

tóricos, políticos, regionais e culturais específicos, relativos a cada uma das situações pedagógicas concretas e que, portanto, não permitem reduzir a educação dos surdos a uma questão metodológica, a uma problemática fechada em si mesma.

A proposta atual para a análise das construções educacionais possíveis para os surdos seria, pois, determinada por um conjunto das variáveis interdependentes (Skliar, 1996a; 1996b); são elas: o reconhecimento do fracasso educativo em suas raízes e em suas conseqüências pessoais, sociais, cognitivas, lingüísticas, comunicativas, de cidadania, de formação acadêmica e profissionais; a natureza e tipo das atitudes, dos estereótipos, das representações e do imaginário social acerca dos surdos e da surdez, presentes dentro e fora da escola; as políticas e a situação lingüística concreta da comunidade educativa; a participação da comunidade de surdos no debate lingüístico e pedagógico e sua participação efetiva no projeto escolar; as bases ideológicas e arquitetônicas para a estruturação e a consecução de objetivos pedagógicos; a continuidade institucional do projeto educativo; e, finalmente, as pressões geradas pelas políticas de integração social e escolar.

### **As grandes narrativas e os contrastes binários na educação de surdos**

No processo de abordagem de outras linhas de estudo em educação, é possível que seja importante que a educação de surdos abandone suas grandes narrativas — isto é, o oralismo, a comunicação total e o bilingüismo — e também seus contrastes binários típicos — normalidade/anormalidade, surdo/ouvinte, maioria (ouvinte)/minoridade (surda), oralidade/gestualidade etc. As oposições binárias — como já assinalara McLaren (1995), entre outros autores — sugerem sempre o privilégio do primeiro termo da oposição, termo que define o significado da norma cultural. O termo secundário, nessa dependência hierárquica, não existe fora do primeiro, mas sim dentro dele. Estabelece-se desse modo um exercício de poder e uma divisão do mundo

que organiza e particulariza o ideal, deixando em outro mundo tudo quanto seja incontrolável e/ou ambivalente.

### A oposição ouvinte/surdo

O fato de os surdos, em sua maioria, não poderem nem quererem ser ouvintes ou ser *como* os ouvintes não parece constituir obstáculo para as idéias dominantes na educação dos surdos. Os únicos modelos, ou os modelos fundamentais presentes nas escolas, são os ouvintes; o tempo de interação e de identificação entre alunos surdos de idades diferentes é suficientemente escasso para evitar que existam “*contatos gestuais entre os alunos*” — isto é, que as crianças se reconheçam em outros surdos e adquiram a linguagem de sinais através de uma transmissão comunitária e cultural —; quando se programa a presença de adultos surdos — não como comunidade, mas somente como indivíduos isolados —, ela se limita a encontros reduzidos e para tarefas determinadas; além disso, muitas das crianças surdas passam seu escasso tempo livre entre hospitais, clínicas e consultórios; finalmente, permanecem o resto do dia dentro de um ambiente familiar que desconhece ou nega a identidade lingüística e cultural dos surdos, o que dá origem a um mecanismo de controle familiar sobre a criança.

A intenção de que as crianças surdas fossem, num hipotético futuro, adultos ouvintes, deu origem naturalmente a um doloroso jogo de ficção de identidades. Nesse jogo os surdos levam a pior, porque acabam sofrendo e sentindo-se forasteiros e porque são catalogados não só como não-ouvintes, mas também como autistas, psicóticos, deficientes mentais, afásicos e esquizofrênicos. Esses estereótipos não são inocentes nem ingênuos e, segundo a concepção de Stam e Shohat (1995), revelam formas opressivas que, se de início podem parecer inócuas, são uma forma de controle social e determinam, justamente, uma devastação psíquica causada por retratos sistematicamente negativos desses grupos.

Não obstante, essa é apenas uma parte da análise da oposição binária ouvinte/surdo. A outra

questão leva-nos a uma tríplice interrogação: o que é, de quem é e onde está o mundo dos ouvintes? Ser ouvinte é certamente uma totalidade mas, ao mesmo tempo, não parece ser um recorte significativo para uma descrição do mundo, se nele cabem, por exemplo, o presidente de uma República europeia, uma tecelã do Cáucaso, uma psicóloga de Harvard, um índio do Amazonas, um *chicano*<sup>2</sup> e uma criança do Nepal. Fica claro que, nesse caso, o recorte de *ser ouvinte* significa uma forma de dominação e um tornar os surdos subalternos na educação e nas escolas. A configuração de ser ouvinte pode começar como uma referência a uma hipotética normalidade auditiva mas, na prática e no discurso, associa-se a toda uma série de traços de outra ordem. Ser ouvinte, então, é ser falante, mas é também ser branco, homem, profissional, saudável, normal, letrado, civilizado etc. Ser surdo, portanto, é estigmatizar a deficiência auditiva como não falar, não ser homem, ser analfabeto, anormal, desempregado, perigoso etc.

Foi Lane (1988) quem revelou com maior precisão de que modo e em que medida são idênticas as visões paternalistas do colonialismo europeu em relação aos nativos africanos e a dos profissionais ouvintes em relação aos surdos. Não é casual essa “descoberta”. Em ambas essas visões percebe-se aquilo que McLaren (1995) chama de *multiculturalismo conservador e corporativo*: entre outras práticas, se deslegitimam as línguas estrangeiras, é-se declaradamente monolíngüe, destroem-se consequentemente os fundamentos de uma educação bilíngüe e se utiliza a palavra diversidade para encobrir uma ideologia de assimilação que está na base dessa posição.

### A oposição maioria (ouvinte)/ minoria (surda)

É hábito definir a comunidade de surdos como uma minoria lingüística. Essa descrição baseia-se no

<sup>2</sup> *Chicano* é como são chamados os imigrantes mexicanos nos Estados Unidos. (N.E.)

fato de que a linguagem de sinais é utilizada por um grupo restrito de usuários que, portanto, vivem uma situação de desvantagem social, de desigualdade, e que participam apenas limitadamente da vida da sociedade majoritária. É curiosa a coincidência dessa definição com algumas das idéias dominantes na educação de surdos, especificamente as que insistem em que o uso da linguagem de sinais constitui sempre um fator de exclusão da sociedade majoritária (Andersson, 1989).

Não gostaria de levar a discussão para as determinações estatísticas que consideram os surdos e outros grupos como minorias lingüísticas, ou raciais, étnicas, sociais, pois reflexão desse tipo ultrapassaria a natureza deste trabalho. Não obstante, parece-me importante apresentar alguns dados significativos.

Jones e Pullen (1992) estimam que, na Inglaterra, há cinquenta mil surdos que utilizam a linguagem de sinais britânica — BSL —, quase a mesma quantidade que a de pessoas que utilizam o galês como primeira língua. Deveriam, pois, ser compreendidas como duas minorias iguais; porém, as formas de organização políticas e educativas em torno delas são, de saída, bem diferentes; e essa diferença imposta entre minorias demonstra que as minorias não são todas minorias, que, na verdade, existem minorias melhores e piores, e que se qualifica — e não se quantifica — o que é minoritário.

Por outro lado, é sabido que a linguagem de sinais norte-americana — ASL — é a terceira língua de maior uso dentro dos Estados Unidos. Mas terá essa língua o mesmo *status* social, acadêmico e lingüístico que o espanhol, o chinês ou o francês? Dar-se-á que o lingüisticamente mais utilizado em determinado país seja também o politicamente mais reconhecido?

E não faltam exemplos em que a oposição maioria (ouvinte)/minoría (surda) perde sua força. Sacks (1989) narra o fato de que na ilha Martha's Vineyard, em Massachusetts, todos, surdos e ouvintes, usavam até pouco tempo atrás a linguagem de sinais, mesmo quando a proporção de surdos era infinitamente menor. Ferreira-Brito (1993) descre-

ve os índios Urubus-Kaapor do Brasil, uma comunidade que, embora majoritariamente ouvinte, utiliza uma linguagem de sinais *minoritária*.

Todos esses exemplos deveriam servir para demonstrar que, ainda que se queira estabelecer critérios quantitativos para uma política educativa, estes se tornam necessariamente qualitativos e correspondem a uma hierarquia e a uma assimetria de poder. E não do poder da maioria, mas sim de uma minoria. Note-se que nas escolas de surdos há, justamente, mais surdos do que professores ouvintes. E o fato de que as decisões lingüísticas e pedagógicas correspondam apenas ao poder e ao saber dos ouvintes não se reduz simplesmente a uma oposição maioria/minoria: é o uso da linguagem de sinais o que acentua um conjunto de relações de poder assimétricas e coloca em evidência aquilo que a minoria/maioria ouvinte das escolas quer desterrar, ou seja, a surdez.

### A oposição oralidade/gestualidade

Os surdos criaram, desenvolveram e transmitem de geração em geração uma linguagem, a linguagem de sinais, cuja modalidade de recepção e produção é viso-gestual. Muitos supõem que essa criação lingüística provém do fato de que a deficiência auditiva impede aos surdos um acesso à oralidade. Assim, as linguagens de sinais parecem um prêmio de consolação para os surdos e não um processo e um produto construído historicamente e socialmente por essas comunidades.

Os trabalhos da lingüística pós-estruturalista avalizaram o *status* lingüístico das linguagens de sinais como línguas naturais e como sistemas diferenciados das línguas orais: o uso do espaço com valor sintático e topográfico e a simultaneidade dos aspectos gramaticais são algumas das restrições impostas pelo tipo de modalidade viso-espacial e determinam sua diferença estrutural em relação às línguas auditivo-orais.

A linguagem deve, pois, ser definida independentemente da modalidade em que se expressa ou por meio da qual percebe; possui uma estrutura

subjacente independente da modalidade de expressão, seja esta auditivo-oral ou viso-gestual. Desse modo, a linguagem oral e a linguagem de sinais não constituem uma oposição, mas sim dois canais diferentes e igualmente eficientes para a transmissão e a recepção da capacidade da linguagem.

Mesmo que inúmeras pesquisas demonstrem que as linguagens de sinais cumprem todas as funções descritas para as linguagens naturais — como por exemplo as conversas cotidianas, os argumentos intelectuais, a ironia, a poesia etc. — ainda se percebe uma tendência à sua desvalorização, ao julgá-la uma mistura de pantomima e de sinais icônicos que se expressam através do movimento das mãos, ou ao considerá-la um *pidgin* primitivo, mas não uma verdadeira língua.

Não obstante, não se deve pensar que a oposição mencionada é apenas uma questão de mitos e de crenças pois, ao mesmo tempo, ela existe dolorosa e problematicamente dentro das escolas. Trata-se, por um lado, de que essa modalidade de comunicação — a viso-gestual — e essa linguagem dos surdos — a linguagem de sinais — não é a linguagem dos professores ouvintes. E trata-se, também, do contrário: essa modalidade de comunicação — a auditiva-oral — e essa linguagem dos professores — a linguagem oral — não é a linguagem dos alunos surdos. O fato de que entre alunos e professores não se compartilhem nem as modalidades, nem as linguagens, é uma das ambigüidades mais notórias na educação dos surdos. E, na maior parte das vezes, a ambigüidade dá origem a um poder lingüístico indiscutível dos professores e um processo de des-linguagem e de des-educação nos alunos.

As políticas de educação bilíngüe e bicultural para surdos — ou deveriam ser chamadas de políticas de educação multilíngüe e multicultural? — deveriam lançar uma luz sobre esses fatos e não, simplesmente, definir o uso das duas linguagens e das duas modalidades dentro da educação dos surdos. Essa aceitação das linguagens não implica necessariamente uma reconversão do problema. O fato é que, ainda que existam as duas linguagens,

cada uma delas continuará correspondendo a dois grupos de pessoas diferentes e a duas ou mais imagens do mundo. Assim, o sistema educacional para os surdos continuará, comunicativa e lingüística-mente, sempre em paralelo.

### **Um consenso acerca das potencialidades educacionais dos surdos**

O caso dos surdos revela-se como um problema atípico para a educação. Além de enfrentar a escola com a existência das diferenças, de outras formas e processos de identidade, de linguagem e de cognição, sugere a necessidade de mudanças profundas e radicais na ideologia e na arquitetura educativas. É fato que por trás das grandes narrativas na educação dos surdos existe um debate implícito sobre a negação ou a afirmação das potencialidades educativas desses sujeitos. Tais potencialidades, real ou virtualmente ignoradas nas escolas, poderiam ser definidas do seguinte modo:

*> A potencialidade de aquisição de uma linguagem, a linguagem de sinais, em outra modalidade de recepção e produção que não a modalidade oral dominante. As crianças surdas, se convenientemente expostas, adquirem a linguagem de sinais como toda criança adquire qualquer linguagem natural. Pôr a linguagem de sinais ao alcance de todos os surdos deveria ser o princípio lingüístico a partir do qual se tornaria possível um projeto educacional mais amplo. Mas esse processo não deve ser considerado apenas um problema escolar/institucional, nem uma decisão que afeta nada mais do que um certo plano da estrutura pedagógica, e muito menos uma questão a resolver através de recursos metodológicos. A linguagem de sinais é uma linguagem plena, natural, não um código artificial de comunicação, e como tal deve ser pensada; é um direito dos surdos e não uma concessão de algumas escolas ou de alguns diretores de escola ou de alguns professores.*

> *A potencialidade de identificação das crianças surdas com seus pares e com os adultos surdos.* As crianças surdas têm direito, além disso, a desenvolver-se numa comunidade de pares e de construir sua identidade dentro do quadro de um processo sócio-histórico não fragmentado nem restringido. As inter-relações com outros grupos sociais e culturais depende, em grande medida, da atualização e do exercício dessa potencialidade. Dessa perspectiva, a educação dos surdos deve propor-se modalidades diferentes nos processos de ensino e aprendizagem e tender à construção de *grupos sociais em áreas de atividades* (Sanchez, 1992), descentrando-se assim das rígidas ideias curriculares, do controle curricular do professor ouvinte, e centrar-se na interação entre crianças, jovens e adultos surdos de diferentes idades, raças, gênero etc.

> *A potencialidade de desenvolvimento de outras estruturas, formas e funções cognitivas, reguladas por um mecanismo de processamento visual das informações.* A modalidade viso-gestual não só pertence à potencialidade lingüística dos surdos, como também envolve o processamento de todos os mecanismos cognitivos. Esta é uma potencialidade que afeta sobretudo a questão didática e do conhecimento nas escolas e que coloca em contradição a modalidade cognitiva dos professores e a modalidade cognitiva dos alunos.

> *A potencialidade de inclusão numa vida comunitária e num processo de compreensão e produção de fatos culturais diferenciados.* Não é difícil definir e localizar no espaço e no tempo um grupo específico de pessoas que constituam uma comunidade, mas quando se trata de definir uma cultura costuma-se pensar *nessa cultura*, a cultura universal, homogênea, monolítica, a alta cultura. Não parece possível compreender o conceito de cultura surda a não ser através de uma leitura de multiculturalismo, isto é, a partir de uma compre-

ensão de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade. Por isso, a cultura surda não é uma imagem atenuada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu contrário. Não é uma cultura patológica. Para muitos ouvintes que *trabalham* com surdos, a existência de uma cultura surda constitui tanto um problema de crenças pessoais, como de oportunidades de experiência. De crenças porque, justamente, não há nada fora de seu normal, de sua cultura própria e auto-referencial; nesse plano, a cultura surda seria somente um desvio, uma anomalia. E é um problema de oportunidades de experiências porque, ao trabalhar com as crianças surdas de uma perspectiva clínica, desconhecem-se os processos e os produtos criados por determinados segmentos da comunidade adulta de surdos, por exemplo em termos de teatro, poesia, artes visuais, ciência, didática etc.

> *A potencialidade de participação no debate lingüístico, escolar, de cidadania etc., através de um processo singular de reconstrução histórica e de uma nova visão da própria educação.* São muitos os testemunhos de surdos que, ao fazer referência a seu passado educativo, invocam a imagem de serem estrangeiros, forasteiros, exilados. Não estão fazendo referência ao fato literal de haverem emigrado para outras cidades, longe de suas casas, em busca de um serviço educativo. Mencionam o ser e o sentir-se estrangeiros, o ser e o sentir-se forasteiros, o ser e o sentir-se exilados, ainda que dentro das próprias escolas para surdos, dentro das escolas com ouvintes e em seus próprios lares.

Esses testemunhos poderiam valer como uma oposição à frágil memória institucional das escolas de surdos — cujas lembranças chegam em geral somente até a adolescência dos alunos — e constituir-se numa contramemória e uma crítica da ideologia dominante, tal como sugere King (1995) nos chamados Estudos Negros.

## A educação bilíngüe para surdos como narrativa metodológica, lingüística, psicolingüística e/ou pedagógica

A proposta genérica de bilingüismo para os surdos pode ser compreendida na atualidade também como uma grande narrativa educacional. Estabeleceu-se uma convenção em torno dela, tanto relativamente a sua terminologia, quanto em relação a algumas de suas práticas institucionais. Como toda convenção, a educação bilíngüe apresenta duas características: possui um alto grau de ambigüidade e um caráter relativo de verdade. Ambigüidade porque sua própria definição é objeto de várias interpretações, inclusive diferentes entre si, e a reflexão, ainda que dentro do mesmo campo terminológico, revela-se antagônica. E apresenta um caráter de verdade, porque inclusive em sua expressão mínima — duas linguagens na educação dos surdos — já supõe e constitui uma superação relativamente à ideologia dominante e um avanço objetivo na concepção educativa para os surdos.

Definindo a educação bilíngüe para surdos como uma grande narrativa, é possível delimitar quatro vertentes principais, nem sempre integradas ou relacionadas em suas respectivas interfases e habitualmente definidas de forma estática: existem, neste sentido, narrativas bilíngües que acentuam o metodológico e/ou o lingüístico, e/ou o psicolingüístico, e/ou, em menor medida, como narrativa pedagógica. Cada uma delas, separadamente, parece aludir a um tipo diferente de educação bilíngüe para surdos.

No primeiro caso, a educação bilíngüe está sendo narrada e posta em ação como um sistema escolar que, simplesmente, vem substituir seu antecessor — a comunicação total — e opor-se ao oralismo. As idéias pedagógicas do século XX relativas aos surdos atravessaram várias fases diferenciadas que não podem ser compreendidas apenas em termos de uma linearidade em que as idéias antigas são naturalmente substituídas pelas idéias novas.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Lembremos que, já no final do século XVIII, existiam na França propostas bilíngües para a educação dos sur-

Diferentemente dos objetivos enciclopedistas, que caracterizaram a educação dos surdos durante o século XVIII, e das tentativas de fazer os surdos falarem a todo custo, que definiram as instituições do século XIX, a educação para surdos em nosso século caminhou por sistemas metodológicos fragmentários, com objetivos e finalidades de curto prazo, com trocas suspeitas de modalidades de comunicação e com abordagens práticas inconsistentes.

A obsessão pelo achado de métodos confiáveis para determinadas e limitadas preocupações reeducativas levou a que todo e qualquer recurso sistemático orientado unicamente para um objetivo pontual reduzisse toda a vida escolar a uma simples dimensão metodológica. Educação e escola, de um lado, e método, de outro, converteram-se em sinônimos lúgubres e habituais: não se falava mais de propostas didáticas mas sim de mecanismos metodológicos; os alunos eram catalogados de acordo com sua capacidade para responder adequadamente aos métodos e, se isso não ocorresse, inventavam-se outros novos para que nenhuma criança ficasse fora deles; para as crianças que finalmente não respondiam a nenhum método, reservava-se uma última surpresa metodológica: eram *desviadas* para oficinas de trabalho para aprender, mecanicamente, ofícios já saturados pelo desemprego; os educadores não aprendiam teorias educativas nem sistemas didáticos, mas sim métodos; já não erguiam bandeiras de possíveis ideais educativos, mas sim de métodos.

O surgimento<sup>4</sup> da comunicação total no final da década de 1960 e começos da década de 1970 — cujos mentores enfatizam até hoje que se trata

---

dos, baseadas no acesso dos surdos à linguagem de sinais e à linguagem escrita (a este respeito, ver Lane, 1984).

<sup>4</sup> Refiro-me ao surgimento da comunicação total como narrativa atual na educação dos surdos. Experiências semelhantes já haviam sido desenvolvidas no Instituto Nacional de Paris pelo abade de L'Épée, que criou “signos metódicos” na linguagem de sinais francesa para ensinar a estrutura gramatical do francês escrito.

de uma filosofia mas não de um método<sup>5</sup> — estabeleceu uma nova ordem nas escolas, deteriorando as férreas barreiras do logocentrismo na educação dos surdos e privilegiando a comunicação, qualquer forma de comunicação, acima de qualquer outro objetivo.

Porém, ao mesmo tempo, a comunicação total desordenou e desvalorizou a hierarquia e a seqüência das aquisições e aprendizagens lingüísticas e, portanto, cognitivas e culturais; naquela época — como atualmente — o problema das crianças surdas menores era o acesso a e a falta de um desenvolvimento pleno de uma linguagem natural e não, a não ser de maneira tangencial, a apropriação de qualquer meio de comunicação.

O que podia ter sido e devia ser uma estimulante transição, terminou sendo um fim em si mesmo;<sup>6</sup> o que devia ser uma transição para a autono-

---

<sup>5</sup> A oposição filosofia/método que sustenta a comunicação total é discutível e precisaria de amplo espaço de debate, inadequado para este trabalho. À margem das intenções da comunicação total em distanciar-se dos métodos, sua própria prática ou sua prática parcial ou sua prática mal entendida é o que indicaria o contrário. Toda vez que numa transmissão de informação, ou numa simples conversa, predomine ou seja sistemático o objetivo de fazer visualizar a estrutura do idioma falado — mas não a informação nem a conversa em si mesmas — e não se utilize e se modifique a linguagem dos surdos, estamos diante de um sistema de recursos organizados física e temporalmente. Essas características correspondem perfeitamente à descrição de um método, não de uma filosofia. Por outro lado, o uso do termo filosofia na educação dos surdos deveria responder a questões de outra transcendência, como por exemplo a imagem do Homem cultural e não exclusivamente a do Homem comunicativo presente no projeto educativo.

<sup>6</sup> Um fim em si mesmo que não se completou. Hansen (1990) refere-se à experiência da Comunicação Total na Dinamarca do seguinte modo: “As crianças não tiveram uma versão visual do idioma dinamarquês e, em troca, receberam um *input* lingüístico muito inconsistente, pelo qual não entendiam nem os sinais nem as palavras orais. Tendiam a utilizar-se de uma ‘meia língua’, misturando as duas linguagens para sobreviver comunicativamente, mas não tinham a menor idéia sobre onde acabava uma linguagem e onde começava a outra”.

mia lingüística dos surdos acabou sendo uma escolha consciente e exclusiva dos ouvintes,<sup>7</sup> e em certa medida uma escolha contra as necessidades sociolingüísticas e psicolingüísticas dos surdos. Em síntese, um novo esqueleto comunicativo para os ouvintes, mas não um instrumento cultural significativo para os surdos.

Como narrativas lingüísticas e psicolingüísticas, a educação bilíngüe introduziu a questão da aquisição da linguagem de sinais na educação dos surdos e os vínculos léxicos, semânticos e sintáticos dessa linguagem com as demais modalidades lingüísticas. Os primeiros modelos revelaram uma hierarquização nos objetivos e nos níveis lingüísticos, oferecendo aos surdos — pelo menos teoricamente — completo acesso à linguagem de sinais e à linguagem escrita e um acesso parcial à linguagem oral (por exemplo, Bouvet, 1982) ou um acesso completo à linguagem de sinais e à linguagem oral (por exemplo, Volterra, 1987).

A partir dessas definições de base, as experiências de educação bilíngüe obedeceram a orientações de magnitude, continuidade e ideologia muito diversas. Essa variedade educativa, que não conspira contra si mesma, nem constitui um perigo (Skliar, 1997c), obriga a e merece uma generosa reflexão sobre a política educativa para surdos e sobre os mecanismos de gestão, avaliação e acompanhamento das escolas bilíngües.

Os motivos dessa diversidade e diferenciação nos projetos de educação levam à questão da narrativa pedagógica do bilingüismo: será possível adotar a terminologia clássica da lingüística para des-

---

<sup>7</sup> Escolha consciente certamente muito curiosa. Johnson, Liddell e Erting (1989) afirmam que: “Os professores crêm que, ao fazerem sinais, as crianças também têm acesso à informação que lhes é apresentada na fala. Dessa maneira, a concentração na atuação leva a uma incapacidade do professor para julgar adequadamente as necessidades e respostas das crianças. Essa é uma contradição em relação a nosso enfoque de que a educação na sala de aula depende da habilidade que o professor tenha para adequar as estratégias do ensino e os conteúdos às necessidades das crianças”.

crever o caso dos surdos? Algumas dessas situações bilíngües serão, de algum modo, semelhantes ao que vivem os surdos dentro e fora da escola? Em minha opinião, a utilização do termo bilíngüe na educação dos surdos não deveria ser aplicada, unicamente, como as capacidades dos sujeitos de adquirir/aprender duas ou mais linguagens, nem deveria obrigar a uma comparação forçada com as habilidades que demonstram alguns ouvintes nessas situações (Sanchez, 1995). A aplicação do termo bilíngüismo na área da educação dos surdos deveria aludir à sua acepção pedagógica, isto é, à idéia de educação bilíngüe, ao direito dos sujeitos que possuem uma língua minoritária de serem educados nessa língua. Uma declaração da UNESCO (1954) afirma que: “É um axioma afirmar que a língua materna — língua natural — constitui a forma ideal para ensinar 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, se segregue cada vez mais da vida nacional”. Definida desse modo, a educação bilíngüe para surdos é um ponto de partida — e, talvez, também um ponto de chegada — que busca, às vezes desesperadamente, uma ideologia e uma arquitetura educativas a seu serviço. Em outras palavras: a educação bilíngüe é um reflexo coerente — talvez o primeiro na história da educação dos surdos — de uma situação e de uma condição sociolinguística dos próprios surdos.

Já faz alguns anos que um bom número de associações de surdos, de professores ouvintes e de grupos de pais têm aderido à idéia de educação bilíngüe, sentido-se seduzidos e manifestando a intenção de ser, efetivamente, bilíngües; porém, entendo que entre esses grupos existem diferenças notórias — e às vezes extremas — sobre o que significaria uma proposta de educação bilíngüe. Por exemplo, muitos ouvintes estão esperando que o bilíngüismo asente as bases materiais e resolva, finalmente, as condições de acesso dos surdos à língua oral; outros imploram que o bilíngüismo permita aos surdos o conhecimento do currículo escolar do mesmo modo e ao mesmo tempo que as crianças ouvintes da mes-

ma idade; outros já reclamam para os surdos maior e melhor competência na língua escrita; e outros, finalmente, esperam sentados a tão desejada integração dos surdos ao mundo dos ouvintes.

Em compensação, parte significativa dos surdos<sup>8</sup> não parece apoiar essa proposta em seu sentido mais escolar ou na idéia de um percentual e/ou um equilíbrio obsessivo entre a linguagem oral e a linguagem de sinais — por exemplo, linguagem oral de manhã e linguagem de sinais à tarde, ou vice-versa — e, muito menos, se ela é entendida e posta em prática como um imperativo determinado de fora pelos ouvintes — sobretudo no que se refere a qual deve ser a modalidade da segunda linguagem,<sup>9</sup> como ensiná-la e em que momento isso deve ocorrer. As comunidades de surdos que estão refletindo e debatem sobre esse tema defendem a proposta do bilíngüismo, em primeiro lugar, com o objetivo de lhes ser reconhecido o direito à aquisição e ao uso da linguagem de sinais e, conseqüentemente, para que possam participar do debate educativo, cultural, legal, de cidadania etc. desta época, em igualdade de condições e oportunidades, mas sempre respeitando e aprofundando sua singularidade e especificidade.

É pelo menos curioso que muitos educadores e teóricos definam e encerrem o problema do bi-

---

<sup>8</sup> No XII Congresso Internacional da Federação Mundial de Surdos, a Comissão sobre Linguagem de Sinais e Pedagogia concluiu suas sessões afirmando que: “A Comissão de Pedagogia sustenta que a polêmica oralismo *versus* linguagem de sinais deixou de ser uma questão contemporânea. Transcendemos essa controvérsia e, para chegar ao próximo século, deixamos o Congresso de Milão de 1880 no passado. As tendências de 1995 são: o reconhecimento da linguagem de sinais e o respeito por ela como linguagem da comunidade Surda, e o reconhecimento da educação bilíngüe” (World Federation of the Deaf, 1995).

<sup>9</sup> De fato, no último Congresso Latino-americano de Bilingüismo para os Surdos, realizado em Mérida, Venezuela, retirou-se dos anúncios e dos programas aquele esclarecimento típico que rezava, como um estereótipo, um verdadeiro lugar-comum: *Bilingüismo (linguagem de sinais-linguagem oral)*.

lingüismo somente como a tomada de algumas decisões lingüísticas, referidas geralmente à exata proporção entre a linguagem oral e a linguagem de sinais — ou entre a linguagem de sinais e a linguagem escrita —, e com a inclusão física do adulto ou dos adultos surdos na escola. Não obstante, e após alguns anos de experiência, são poucos os que querem admitir e reconhecer que, na realidade, a problemática da escola para surdos mal começou a vislumbrar-se, a descobrir-se em sua natureza mais interna.

Em primeiro lugar, definir uma situação educativa como bilíngüe não habilita de forma simultânea a definir a natureza interna dessa experiência, ainda que se acredite no contrário. Não há, não deveria haver, métodos no bilingüismo; o bilingüismo não é uma combinação de recursos divisíveis para cada um dos planos educativos. De fato, existem muitas escolas no mundo chamadas bilíngües — refiro-me inclusive àquelas que propõem duas línguas para crianças ouvintes — e todas apresentam diferenças patentes quanto a suas propostas de didáticas das línguas, a sua programação curricular, à participação dos usuários nativos das línguas implicadas, à arquitetura funcional das classes, inserção na comunidade mais ampla, origem e destino do projeto educativo etc.

Em segundo lugar, e como conseqüência do ponto anterior, surge a sensação de que o termo bilingüismo diz tudo mas, ao mesmo tempo, não diz nada acerca da educação para surdos. Diz tudo porque propõe e tende à construção de um ponto de partida a que não se pode renunciar: afirma a existência de duas línguas na vida dos surdos; mas não diz nada porque, por trás dessas línguas, há culturas, instrumentos cognitivos, modalidades de organização comunitária, formas de ver o mundo e conteúdos culturais que geralmente são omitidos ou não são reconhecidos como tais pelos ouvintes.

E seria um erro se a educação bilíngüe só se ativesse a propor e/ou a refletir uma situação sociolingüística e cultural. Ao contrário, a educação bilíngüe deveria propor a questão da identidade dos surdos como eixo fundamental da construção de um

modelo pedagógico significativo, criar as condições lingüísticas e educativas apropriadas para o desenvolvimento bilíngüe e bicultural dos surdos, gerar uma mudança de *status* e de valores no conhecimento e no uso das línguas implicadas na educação, promover o uso da primeira linguagem, a linguagem de sinais, em todos os níveis escolares, definir e dar significado ao papel da segunda linguagem na educação dos surdos, difundir a linguagem de sinais, a comunidade e a cultura dos surdos para além das fronteiras da escola, estabelecer os conteúdos e os temas culturais que especifiquem o acesso à informação por parte dos surdos, gerar um processo de plena participação dos surdos como cidadãos, desenvolver ações para o acesso e a compreensão dos surdos à profissionalização e ao mundo — e não ao mercado — do trabalho.

Por todas as razões expostas, a educação de surdos atualmente já não pode ser descrita apenas através de grandes narrativas — oralismo, comunicação total, bilingüismo — nem como um produto de antagonismos fragmentários e oposições binárias — maioria/minoria, oralidade/gestualidade, ouvintes/surdos etc. Os temas de hoje transcendem ambos os estilos e ideologias dessa descrição e obedecem a múltiplas trajetórias de análise. Como exemplo disso, no último Congresso da Federação Mundial de Surdos (World Federation of the Deaf, 1995), surgem com particular clareza questões tais como: a situação das mulheres surdas, dos surdos desempregados, dos surdos negros, dos imigrantes surdos, o efeito das duplas discriminações, do abuso contra crianças surdas etc. Essas temáticas vão muito além do paradigma atual na educação especial e precisam ser discutidas dentro de um contexto mais amplo de educação. Contexto que incluía, entre outras, questões tais como o multiculturalismo, o processo de construção das múltiplas identidades, os mecanismos de poder e de saber dos ouvintes e dos surdos, a reconstrução que os surdos desenvolvem sobre sua própria educação e as políticas relativas às diferenças.

CARLOS SKLIAR é pesquisador visitante do CNPq, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e coordenador do Núcleo de Investigações em Políticas Educacionais para Surdos. Autor do livro *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica* (Argentina, Ediunc, 1997). Organizador dos livros *Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial* (Porto Alegre, Mediação, 1997), e *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (Porto Alegre, Mediação, 1998).

### Referências bibliográficas

- ANDERSSON, Yerker, (1989). The deaf world as a linguistic minority. In: *Sign language research and application. Proceedings of the International Congress on Sign Language Research and Application*. Hamburgo: Signum-Press, p. 155-161.
- ARROYO, Miguel, (org.), (1991). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola.
- BAUMAN, Zygmunt, (1991). *Modernity and ambivalence*. Cambridge: Polity Press.
- BOURDIEU, Pierre, WACQUANT, Loic (1995). *Respostas por uma antropologia reflexiva*. Barcelona: Grijalbo.
- BOUVET, (1982). *La parole de l'enfant sourd*. Paris: PUF.
- FERREIRA-BRITO, Lucinda, (1993). *Integração social e surdez*. Rio de Janeiro: Babel.
- HANSEN, Britta, (1990). Trends in the progress towards bilingual education. In: PRILLWITZ, VOLHABER, (orgs.). *Proceedings of the International Congress on Sign Language Research and Application*. Hamburgo: Signum Press, 51-62.
- JOHNSON, Robert E., LIDDELL, Scott K., ERTING, Carol J., (1991). *Unlocking the curriculum principles for achieving access in deaf education*. Gallaudet Research Institute, Working Paper 89-3. Washington, D.C.: Gallaudet University.
- JONES, Lesly, PULLEN, Gloria, (1992). Cultural differences: Deaf and hearing researchers working together. *Disability, Handicap & Society*, vol. 7, 2, p. 189-196.
- KING, Joyce Elaine, (1995). Culture-centered knowledge: Black studies, curriculum transformation and social action. In: BANCKS, J., MCGEE BANCKS, C.(orgs.). *Handbook for research on multicultural education*, 265-290. Nova York: MacMillan.
- LANE, Harlan, (1984). *When the mind hears: A history of the deaf*.
- \_\_\_\_\_, (1988). Is there a psychology of the deaf? *Exceptional children*, vol. 55, 1, p. 7-19.
- \_\_\_\_\_, (1993). The medicalization of cultural deafness in historical perspective. In: FISHER, R., LANE, H. *Looking back: A reader on the history of deaf communities and their sign languages*. Hamburgo: Signum-Verlag.
- McLAREN, Peter, (1995). White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism. In: McLAREN, P. *Critical pedagogy and predatory culture. Oppositional politics in a postmodern era*. Londres: Routledge.
- MOREIRA, Antonio Flavio B., SILVA, Tomaz Tadeu da, (1994). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F., SILVA, T. T. da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- SACKS, Oliver, (1989). *Seeing voices: A journey into the world of the deaf*. Harvard: University of California Press.
- SANCHEZ, Carlos, (1992). *La educación de los sordos en un modelo bilingüe*. Mérida: Editorial Iakonia.
- \_\_\_\_\_, (1995). Educación básica para los sordos: cuándo, cómo y donde. Mérida: *Serie Documentos del Instituto de Estudios Interdisciplinarios sobre la Sordera y el Lenguaje*, 2, 37-49.
- SILVA, Tomaz Tadeu da, (1995). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. Porto Alegre: *Paixão de Aprender*, 9, p. 40-51.
- SKLIAR, Carlos, MASSONE, Maria I., VEIMBERG, Silvana, (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y biculturalismo. Madri: *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, p. 85-100.
- SKLIAR, Carlos, (1996a). Variables para el análisis de la gestión de políticas de educación bilingüe para los sordos. Conferencia presentada al III Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para los Sordos. Mérida, Venezuela.
- \_\_\_\_\_, (1996b). Acerca de la educación de los sordos en el contexto general de la educación: variables intervinientes en la planificación, gestión y seguimiento de la educación bilingüe. Bogotá: *El Bilingüismo de los Sordos*, vol. 1, 2, p. 4-6.
- \_\_\_\_\_, (1997a). Abordagens socioantropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C.(org.). *Educação e exclusão*. Cadernos de Aatoria. Porto Alegre: Mediação.

- \_\_\_\_\_, (1997b). Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de educação bilíngüe para os surdos. Rio de Janeiro: *Espaço*, IV, 6, p. 49-57.
- \_\_\_\_\_, (1997c). *Pasado, presente y futuro en la educación de los sordos: un análisis histórico, cognoscitivo y educativo hacia la reconstrucción de una pedagogía para los sordos*. Ediunc: Editorial de la Universidad de Cuyo.
- STAM, Robert, SHOHAT, Ella, (1995). Estereótipo, realismo e representação racial. *Imagens*, 5, p. 70-84.
- UNESCO, (1954). *Las lenguas vernáculas en la enseñanza*. Paris: Ediciones de la Unesco.
- VOLTERRA, Virginia, (org.), (1987). *La lingua italiana dei segni: la comunicazione visivo-gestuale dei sordi*. Bologna: Il Mulino.
- WORLD FEDERATION OF THE DEAF, (1995). *Proceedings of the XII World Congress of the World Federation of the Deaf, Towards Human Rights*. Viena, 6-15 jul.