

Introdução

Infelizmente, o caráter excludente de nossa sociedade impera nas mais diversas instâncias, inclusive dentro da instituição escolar. O domínio da ética liberal, centrada no lema de que sem competição não há progresso, implica uma perspectiva individualizante e egocentrada da sociedade, que pressupõe a aceitação de que os naturalmente capazes serão os vencedores, enquanto que os que não alcançam sucesso em suas perspectivas são culpados por seu fracasso (CRUCES, 2005). Esta ótica que aponta para uma aparente igualdade de oportunidades no sistema de ensino, subtrai o princípio básico apontado por Bourdieu e Passeron (1964) de que o universo escolar não é neutro, e sim autentica práticas escolares da classe dominante, legitimando privilégios sociais e eliminando os deserdados.

A ideologia dominante produz relações desumanizadas, que excluem indivíduos que não correspondem ao ideário de homogeneidade, enxergando-os como problemas. Desta forma, no contexto escolar, crianças são excluídas por sua condição de pobreza, raça, religião, gênero e características distintivas individuais, sendo que o preconceito e a discriminação “se expressam na forma de fracasso escolar” (ANACHE, 2005, p.115). A manipulação política que mantém a hegemonia passa, sem ser notada, na medida em que é naturalizado o fracasso escolar e se aceita sem questionar “que as oportunidades sociais possuem uma relação direta com a condição sociocultural de cada um. (...) Se é surdo, como esperar que esteja apto a desempenhar papéis similares aos dos ouvintes, com tantas barreiras comunicativas e linguísticas existentes?” (THOMA, 1998, p.126).

A inclusão social, que permeia a discussão sobre a proposta de educação inclusiva, se constitui em um movimento mundial que pressupõe que os excluídos e a sociedade busquem parcerias de equiparação de oportunidades para todos. Nesta perspectiva, o próprio conceito de diferença tem sido revisto. As teorias sobre igualdade que dominaram o discurso na modernidade estão sendo questionadas na medida em que se entende que um modelo de igualdade, ao pressupor a universalidade, se caracteriza ao mesmo tempo como excludente. As novas discussões pós-modernas têm apresentado uma posição antiuniversalista, partindo de uma relação recíproca em que se reconheçam as diferenças e semelhanças, de modo a admitir as diferenças, mas não as desigualdades, como a única maneira de garantir o pluralismo e a heterogeneidade (PERONA, 1995).

No entanto, se o debate sobre o processo de inclusão a partir das teorias da igualdade é apontado como excludente, podendo deixar de fora os considerados diferentes, assim como coibir a manifestação das desigualdades, as teorias que pressupõem o direito a esta também apresentam uma duplicidade de entendimento. A afirmação da diferença pode causar uma reação de estranhamento em relação ao outro, levando ao processo de exclusão pelos grupos dominantes, assim como a busca da construção e do reconhecimento de singularidades e identidades de grupos marginalizados, pode incentivar o processo de “guetização”, favorecendo inclusive a formação de “tribos identitárias” (SHERER-WERREN, 1999, p. 13), que acarretam o distanciamento entre os próprios grupos sociais que vivenciam a violência da exclusão social. Encontrar formas de sociabilidade, que conjuguem as relações entre diferença e igualdade, se constitui em um processo complexo de mudança, para o qual o discurso de Santos (1995) parece apontar um caminho quando afirma que: “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza, e o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.”

Infelizmente, o processo de inclusão dos surdos ainda está longe de ter o reconhecimento e o respeito às necessidades específicas e às identidades surdas. Na realidade do contexto educacional ainda “nota-se, nos discursos hoje predominantes, uma tentativa de se reduzir o complexo processo de integração social à experiência educacional, entendida como mera contiguidade física dos diferentes com aqueles ditos normais” (Souza & Góes, 1999, p.163). Atualmente, a maioria das propostas pedagógicas adjetivada “como “bilíngue” consiste em “permitir” o uso da língua de sinais, sem empreender qualquer ação no sentido de transformar as relações sociais, culturais e institucionais” (Sá, 2002, p.358). Deste modo, nas grandes narrativas sobre a surdez, prevalecem as representações sociais subordinadas ao estereótipo da incapacidade e da deficiência do surdo.

A manutenção dos preconceitos que predominam em relação aos surdos, à surdez e à Língua de Sinais é evidente no sistema de ensino ao se observar a triste realidade, apontada por Strobel (2006), de que muitos surdos terminam o Ensino Médio sem ao menos saber escrever um bilhete, num processo em que a ‘inclusão’ se constitui na exclusão do processo educacional, caracterizando-se como prática de desumanização. A própria forma com a qual muitos ainda denominam os surdos como “surdos-mudos” ou “mudinhos” explicita como predomina o preconceito em relação aos mesmos. Tais denominações também revelam total ignorância sobre o que é surdez, uma vez que os consideram naturalmente incapazes de aprender a falar através da expressão oral, quando se sabe que, na verdade, a ausência da audição que facilita a integração da criança ouvinte na comunidade ouvinte, tornando a aprendizagem da expressão oral um processo de familiarização nas trocas sociais naturais da criança, no caso da criança surda inexistente, e por isso a dificuldade desta de aprender a falar. A sua percepção da fala se dá por meio visual, o que necessariamente implica em um programa especializado para que possa aprender (FERNANDES, 2005).

Contudo, apesar da criança surda ser capaz de aprender a falar, a aprendizagem da língua oral do Português, no caso de crianças brasileiras, não é o meio de comunicação natural entre os surdos. A língua natural das comunidades de surdos no Brasil é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Esta é uma língua visuo-gestual, com características e estrutura gramatical próprias, tão rica quanto qualquer outra. O reducionismo que muitas pessoas ainda fazem, dentro e fora do sistema escolar, referindo-se a ela como a um conjunto de gestos e mímicas, denota novamente desconhecimento e o preconceito oriundo da tradição oralista, em que buscando a invisibilidade da surdez, se deseja fazer o surdo falar como o ouvinte, negando as diferenças em prol da normalização. Lembra-se que historicamente a surdez foi abordada numa perspectiva clínico-terapêutica, como uma patologia, e em muitas instâncias assim continua, identificando o surdo por uma série de limitações cognitivas e afetivas inerentes a este. Por tal, este tem de ser “tratado”, a fim de aproximar-se do “normal”, com uma série de procedimentos que vão desde o processo de medicalização da surdez até a imposição da língua majoritária oral-auditiva, não reconhecendo a Língua de Sinais, como o meio de comunicação legítimo dos surdos (FERNANDES, 2003).

Nesta perspectiva, é importante resgatar que somente em abril de 2002, através da Lei Federal 10.436, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das comunidades de pessoas surdas. No entanto, apesar de ser fundamental ter seu reconhecimento dentro da Legislação Brasileira, este fato, por si só, não é suficiente. O pressuposto de que “o reconhecimento formal de direitos pelo Estado encerra a luta pela cidadania é um equívoco que subestima tanto o espaço da sociedade civil como arena política, como o enraizamento do autoritarismo social” (Dagnino, 1994, p. 109).

Revisitando a história

O fracasso escolar, que prevalece na educação dos surdos, tem como marco fundamental histórico o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, conhecido como o Congresso de Milão, em referência ao local onde foi realizado em 1880, no qual os educadores surdos foram excluídos da

votação, e os ouvintes decidiram abolir a Língua de Sinais, legitimando a oralização como método ideal de ensino para os surdos (SACKS, 1998).

O Congresso significou a luta entre especialistas pela produção simbólica, os defensores da Língua de Sinais e os oralistas. O conflito simbólico legitimou, através da votação, a violência simbólica contra os surdos, mascarando o jogo de poder, por meio do qual os oralistas detinham o capital econômico e defendiam os interesses da classe dominante com tal força, que conseguiram impedir os surdos de participar da votação, impondo instrumentos de conhecimento e expressão arbitrários, como se correspondessem a interesses universais, naturalizando-os. Durante o século subsequente, a âncora nas práticas corretivas de normalização conduziu a maioria dos surdos ao analfabetismo funcional. No entanto, numa inversão perversa da lógica, o fracasso escolar, proveniente das práticas desastrosas de ensino a que foram e são submetidos, no lugar de ser explicado pelo predomínio do “ouvintismo”, do monopólio da violência simbólica, segundo expressão de Werber, citado por Bourdieu (2007), foi e, em muitos contextos, continua sendo justificado como decorrente da surdez.

A visão etnocêntrica ouvintista impôs a língua na modalidade oral-auditiva aos surdos, desprezando a Língua de Sinais como a natural destes, assim como sua cultura, da qual esta se faz sua constituinte. Numa relação autoritária, marcada por imensos abusos físicos e simbólicos, os surdos por muito tempo foram proibidos de se comunicar através desta, levando-a à clandestinidade, para numa atitude de resistência mantê-la viva às escondidas, em espaços privados como os banheiros e os dormitórios das escolas para surdos .

É importante resgatar que, desde 1960, William Stoke, com a publicação de Sign Language Structure, comprovou que a Língua de Sinais constitui-se em uma verdadeira língua, tão rica quanto qualquer outra de modalidade oral-auditiva. No entanto, ainda hoje, apesar dos estudos que se seguiram, paira a dúvida sobre a sua real qualidade. A negação do status de língua para Libras, no caso do Brasil, está assentada no que Durkheim, citado por Bourdieu (2007), denominou de um conformismo lógico, no qual vigora uma concepção de língua que tem como base de sustentação a modalidade oral-auditiva como a única forma legítima de expressão. Esta imposição aparece como natural mascarando os sistemas de classificação, que correspondem aos interesses específicos daqueles que as produziram e a lógica específica do campo de produção.

O descrédito social da Língua de Sinais, que se estende também dentro de muitos espaços institucionais de ensino, explica porque inúmeros professores de alunos surdos continuam no exercício da docência sem ter a proficiência na mesma. Neste sentido, é factível interpretar que a não exigência de um conhecimento profundo nesta, advém das representações preconceituosas que a identificam, no mínimo, como uma língua pobre, se de fato chegam a reconhecer a sua natureza linguística. Deste modo, sentem-se a vontade para utilizá-la precariamente, mais como um instrumento mediador a fim de trabalhar com o que entendem como a “verdadeira língua”: o Português. Esta argumentação é plenamente coerente se invertermos as posições: – Um professor com conhecimentos básicos da Língua Portuguesa, que desconhece o significado de inúmeras palavras, trocando-as constantemente, cometendo erros berrantes de ortografia, que não sabe fazer uma leitura de um texto na íntegra e não consegue se expressar oralmente com fluência, se sentiria a vontade em exercer a docência com tal falta de domínio? Seria admitido em uma instituição de ensino sem a qualificação necessária?

Indubitavelmente, a cultura que tem prestígio e valor social é a cultura ouvinte. E a língua valorizada como parte do sistema cultural, no caso do Brasil, é a Língua Portuguesa. Para compreender o processo de violência simbólica presente no sistema escolar, ao manter e reproduzir a hegemonia da cultura ouvinte, é profícuo resgatar Bourdieu (2007) quando afirma que o poder da linguagem não é inerente a ela própria, mas sim ao tipo de autoridade que ela representa, sendo legitimada por meio desta. Neste sentido, ao predominar na escola regular apenas a tolerância à diferença linguística do

outro, se está, paralelamente, valorando com pesos diferentes a Libras e a Língua Portuguesa, e de forma subliminar exercendo forte violência simbólica sobre os surdos, impedindo-os de construir suas identidades surdas alicerçadas na autoestima.

É importante lembrar que a atitude de tolerância implica uma ideia de superioridade por parte de quem é tolerante (SILVA, 2007). A diferença linguística não pode ser simplesmente tolerada ou respeitada, mas deve, sim, ser colocada em discussão, buscando os processos pelos quais foi naturalizada a visão hegemônica e de prestígio das línguas orais, desconstruindo o processo de violência simbólica à qual os surdos são submetidos. Óbvio que concomitantemente a este processo, urge a necessidade de promover a formação dos professores que trabalham com alunos surdos, de forma a cumprir a lei que prevê a estes o direito a uma educação bilíngue pautada pela excelência.

Reverendo a lógica dominante

Em todas as discussões que abordam o conflito simbólico entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, tanto nos meios educacionais quanto fora destes, utiliza-se para defender a necessidade do surdo aprender a falar o Português, o argumento quantitativo de que os surdos são uma minoria enquanto que os ouvintes constituem o grupo majoritário, e, por tal, os primeiros devem fazer o uso da língua oral-auditiva para se integrar à sociedade.

A oposição argumentativa utilizada para legitimar a língua oral-auditiva como majoritária, entre a maioria ouvinte e a minoria surda, pode ser enriquecida com alguns dados comparativos citados por Carlos Skliar (1998), em que se percebe que os critérios quantitativos podem ser questionados. Um dos exemplos referidos pelo autor demonstra que a Língua de Sinais Americana (ASL), dentro dos Estados Unidos se constitui na terceira língua mais utilizada, e nem por isso possui o mesmo status que o Espanhol, o Chinês ou o Francês. Noutro exemplo, o da Língua de Sinais Britânica (BSL), Skliar comenta que esta é utilizada quase que pelo mesmo número de indivíduos que falam o galês como primeira língua; no entanto, apesar de ambas serem minorias, não são igualmente consideradas, apontando para o fato de que se qualificam diferentemente as minorias segundo critérios que extrapolam o fator quantidade. Num terceiro exemplo, o autor cita os habitantes da ilha Martha's Vineyard de Massachusetts, onde todos, surdos e ouvintes, usavam a língua de sinais independente do fato de os surdos serem numericamente muito inferiores aos ouvintes.

Percebe-se que o discurso hegemônico, como verdadeiro e incontestável, se encontra, mais uma vez, intrinsecamente relacionado à ideologia oralista e às representações sociais preconceituosas sobre os surdos, a surdez e a Língua de Sinais. A sustentação deste é derivada do que Foucault definiu como “regimes de verdade”, que estabelecem uma relação direta e estreita entre poder, saber e verdade. Esta lógica alicerçada em parâmetros estatísticos naturaliza e mascara a hegemonia da cultura ouvinte dominante, tornando a presença do intérprete e a parcial aceitação da Língua de Sinais, na grande maioria dos espaços educacionais do ensino regular, apenas uma concessão frente à diferença linguística e cultural do “outro”. E, infelizmente, o tipo de representações que ainda tratam a Língua de Sinais “enquanto um sistema rudimentar chamado de “gestos” faz parte de várias experiências educacionais” (QUADROS, 1999, p.96), na medida em que, na maioria das experiências de educação bilíngue não houve uma reestruturação na maneira de encarar a língua e a cultura surda que tornasse a educação dos surdos plena e significativa.

Da mesma forma como a lógica estatística pode ser desconstruída, também a lógica da prometida integração social dos surdos, se estes aprenderem a falar a Língua Portuguesa, não se sustenta, visto que estes continuarão a não ouvir. Logo, sem a Libras a comunicação fica obrigatoriamente limitada, uma vez que se sabe que a leitura labial é mitificada, sendo insuficiente para estabelecer um diálogo fluente (WITKOSKI, 2009). Como o acesso a toda e qualquer informação com base apenas na leitura labial fica extremamente limitado, a integração social também fica restrita a

relações superficiais. E nas instituições de ensino a inclusão, sem considerar as diferença linguística e cultural, também se constitui num processo de exclusão eufemizado.

Os efeitos ideológicos

A obstinação no padrão idealizado do ser humano como ouvinte constitui-se em um “mito oculto sob a etiqueta da ciência”, que assim como a ideologia sustentada por esta: “destroem e devoram os fatos” (MORIN, 2004, p.30). A ideologia oralista, nascente da perspectiva clinico-terapêutica da surdez, legitimada pelo poder incontestável das ciências médicas, continua a levar inúmeros surdos a serem jogados em precipícios simbólicos. Ao serem tratados como deficientes acabam limitados à deficiência. Miranda (2001, p.31) resume exemplarmente este processo quando fala: “Os surdos são, assim, denominados deficientes auditivos e a teoria está certa: eles têm deficiência quando patologizados.”

Os efeitos ideológicos do ouvintismo são evidentes no sistema escolar ao impor aos surdos a condição, em sua grande maioria, de analfabetos funcionais. A incredibilidade em suas potencialidades, sustentada pela ideologia oralista, explica porque os alunos surdos são “poupados dos conteúdos escolares mais complexos, “empurrados” de uma série para outra” (STROBEL 2006, p.6), sem os requisitos necessários exigidos de um ouvinte. O que sustenta este tipo de prática, mesmo que não seja verbalizada, é a percepção de vê-lo como um sujeito “retardado”, um coitado, que por piedade recebe uma “ajudinha” para ir passando de ano.

Este mecanismo de dominação que opera através da manipulação inconsciente do corpo, em que seu jeito, sua língua e cultura são desvalorizados, implica também em uma tensão internalizada que resulta em sofrimento. Ao internalizar um sofrimento silencioso, o surdo pode, como aponta Bourdieu (1996, p.277), “encontrar uma expressão corporal sob a forma de ódio a si mesmo, de autopunição.” Esta pode ser facilmente vislumbrada nos surdos que não aceitam ser surdos, tentando em vão adaptar-se ao modelo ouvinte, não aceitando a Língua de Sinais, reduzindo sua comunicação e seu acesso a informações por meio da factível e limitada leitura labial, fingindo entender tudo o que os outros falam, autorrestringindo seus direitos de cidadania.

A internalização da ideologia dominante ou doxa, segundo termo de Bourdieu (1996), faz com que os surdos aceitem muitas coisas sem saber. É comum nos discursos dos surdos, observações nas quais associam determinadas habilidades, como a aquisição da leitura, comum entre os ouvintes e rara entre os surdos, como resultado de uma maior inteligência daquele que a possui, atribuindo o seu domínio como se decorrente de uma diferenciação biológica natural. Por esta lógica, aceita que a sua condição de analfabetismo funcional, que adquiriu depois de passar anos na escola, seja por uma falta de “talento” sua, sem questionar a péssima qualidade de ensino à qual foi submetido. Nesta linha é usual que os próprios surdos reproduzam o discurso de que não gostam de estudar, de que são preguiçosos.

Considerações finais

É importante enfatizar novamente que a Língua de Sinais, longe de caracterizar-se como um sistema primitivo, conforme identificada inúmeras vezes pelo senso comum, num discurso em que se percebe a relação direta e estreita entre poder, saber e verdade, como nos mostra Foucault – no qual sua depreciação se contrapõe à imposição da valorização da língua majoritária oral-auditiva -, ao contrário, se constitui em sistemas ricos com estruturas complexas que foram desenvolvidos por gerações como parte da herança cultural, a cultura das pessoas surdas, igualmente rica (PADDEN, 1988).

Infelizmente a ideologia oralista, oriunda da perspectiva clínico-patológica da surdez, ainda continua

presente em grande parte do sistema escolar. Esta é evidente na falta de prestígio que a Libras ainda ocupa nas instituições de ensino, sendo utilizada de maneira precária e sem a qualificação necessária na educação dos surdos.

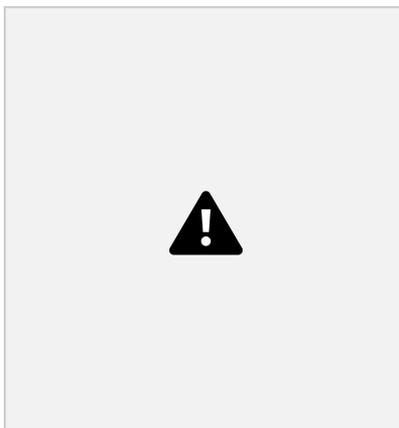
A nova perspectiva socioantropológica da surdez, que parte do pressuposto de que não existe uma patologia, uma condição de inferioridade em relação aos ouvintes, e sim uma diferença, apesar de estar em voga no meio acadêmico, ainda está longe de pautar significativamente a educação dos surdos. O que se percebe é que os surdos continuam a ser vistos como deficientes e tratados como tal. O sistema educacional exerce um mecanismo de dominação simbólica que produz uma distribuição desigual do capital cultural, legitimando isso. Desta forma, ainda grande parte dos surdos acabam, mesmo depois de anos dentro da escola, restritos a condição de analfabetos funcionais.

A dominação simbólica que ocorre sobre os surdos através da manipulação inconsciente do corpo, segundo Bourdieu (2007), pode conduzi-los ao que Werber, citado pelo mesmo autor e fonte, dominou como “domesticação dos dominados”, onde estes aceitam toda a violência a que são submetidos desenvolvendo o ódio a si mesmo. Romper com este processo é muito complexo uma vez que a violência simbólica, ao ser invisível, está em toda a parte também. E aos surdos, por serem na sua maioria deserdados, falta-lhes instrumentos de luta capaz de impor resistência suficiente para modificar a estrutura da distribuição do capital simbólico, de forma que o direito destes a uma educação bilíngue de qualidade seja efetivado. O que se percebe atualmente é que na grande maioria dos sistemas de ensino a Libras está sendo apenas tolerada, sendo utilizada em muitos espaços institucionais com uma qualidade questionável e como uma medida isolada, sem incluir também a cultura surda e uma metodologia diferenciada que promova uma real aprendizagem para estes alunos.

Referências

- ANACHE, Alexandra Ayach. O psicólogo nas redes de serviços de educação especial: desafios em face da inclusão p.67-92. In: Martinez, Albertina Mitjans. Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas. Campinas: Alínea, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Tradução Fernando Tomaz. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- _____; EAGLETON, Terry. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ZIZES, Slavoj (Org.). Um mapa da ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 265-278.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Les héritiers: les étudiants et la culture. Paris: Éditions de Minuit, 1964.
- CRUCES, Alcira Villa Valle. Práticas emergentes em psicologia escolar: nova ética, novos compromissos. In: Martinez, Albertina Mitjans. Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas. Campinas: Alínea, 2005, p. 47-66.
- DAGNINO, Evelina. Movimentos sociais e a emergência de uma nova cidadania. In: DAGNINO, Evelina (org.). Anos 90: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- FERNANDES, Sueli De Fátima. Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese de Doutorado em Letras, área de concentração Estudos linguísticos. UFPR, Curitiba, 2003.
- _____. Avaliação da aprendizagem de alunos surdos. In: BOLSANELLO, Maria. Auxiliadora; ROSS, P.R. Educação Especial e avaliação da aprendizagem na escola regular. Curitiba: Editora da UFPR, 2005.
- Lei Nº 10.436 de 24 de Abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm Acesso em 02 mar.2009.
- QUADROS, Ronice Muller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. In: Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. v.1, n.1. Florianópolis: NUP/CED, 1999.

- MIRANDA, Wilson de Oliveira. Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanine Sawaya, revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 9. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF:UNESCO, 2004.
- PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. Deaf in America: voices from a culture. Cambridge, MA: Harvard University, 1988.
- PERONA, Ángeles J. Notas sobre igualdad y diferencia. In: MATE, Manuel Reyes. Pensar la igualdad y la diferencia. Colección Igualdad. Fundación Argentaria: Madrid. Visor: 1995.
- REIS, Flaviane. Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.
- SÁ, Nídia Regina Limeira de. Cultura, poder e educação de surdos. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.
- SACKS, Oliver. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. A construção multicultural da igualdade e da diferença. Palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro, setembro de 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias currículo. 2. ed. 11º reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999, 2v., p.7-14.
- SHERER-WARREN, Lise. Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização. São Paulo: Hucitec, 1999.
- SOUZA, R.M; GOÉS, M.C.R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos (org.) Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 163-188.
- STROBEL, Karin. A visão histórica da in (ex)clusão dos surdos nas escolas. ETD – Educação Temática Digital, v. 7, n.2, 2006.
- THOMA, Adriana da S. Surdo: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998, p.123-138.
- WITKOSKI, Sílvia Andreis. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura labial. In: Revista Brasileira de Educação, v.14, n. 42, Rio de Janeiro, set/dez. 2009, . 565-575.
- WRIGLEY, Owen. A política da surdez. Washington: Gallaudet University Press, 1996.



SILVIA ANDREIS WITKOSKI

Doutoranda em Educação pela UFPR com o projeto: O preconceito contra os alunos surdos. É graduada em Artes Plásticas (Licenciatura), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995),

e mestre pela mesma Instituição (2001). É autora e ilustradora dos livros infantojuvenis: Árvores da vida, Brincando com Portinari e O galo apaixonado.

E-mail: silviaandreis@hotmail.com