

A Educação Surda em Pernambuco: um olhar intercultural sobre o Município de Venturosa¹

Autor: Phagner Ramos (1), Co-autora: Elaine Magalhães Costa-Fernandez (2)

(1) PPG em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); phagnerramos@hotmail.com.

(2) PPG em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) elainef@free.fr.

Resumo:

Considerando as sinalizações das Comunidades Surdas brasileiras, que vem se posicionando sócio-politicamente contra a bandeira da doença, da deficiência e vislumbrando a Surdez como uma diferença sócio-linguística, este estudo visa compreender os significados da Surdez (com S maiúsculo) enquanto categoria identitária-cultural no discurso Ouvintista da sociedade pernambucana. Este projeto de pesquisa visa identificar políticas educacionais que deem visibilidade às diferenças culturais e linguísticas, através da perspectiva intercultural e bilíngue da Surdez. Começaremos por descrever os principais momentos do movimento ideológico que levou à consideração da Surdez como uma categoria identitária-cultural para em seguida interrogar a implementação de políticas educacionais no interior pernambucano. A nível metodológico, partiremos da análise do discurso profissionais da educação especial do município de Venturosa. Visa-se assim à sensibilização destes atores sociais às questões da Surdez, decorrentes dos grandes desafios colocados pela falta de formação continuada específica e de orçamento adequado. Os resultados obtidos confirmam Libras como o cerne da educação para os surdos. No entanto seu pouco conhecimento aparece como consequência do isolamento das comunidades surdas organizadas (que concentram-se nas grandes cidades) e a falta de profissionais interpretes/tradutores de Libras. Em conclusão, nota-se o grande abismo de políticas educacionais que favoreçam a construção de uma educação intercultural para os surdos no interior do Estado de Pernambuco, o que é atribuído à corresponsabilidade do município, mas também dos demais entes federados, enfatizando que a educação pública é um sistema articulado, não um conjunto de ilhas.

Palavras-chave: Surdez; políticas educacionais; perspectiva intercultural, bilinguismo.

Introdução - Evolução da Categoria Surdez no Brasil

A educação especial no Brasil, enquanto política de Estado nasce com o Instituto Imperial de Meninos Surdos-Mudos (IISM) em 1855 no Rio de Janeiro. Proposto e dirigido inicialmente por Huet (MAZZOTTA, 2005), o IISM apresenta-se como o primeiro vislumbre do Estado

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

brasileiro em direção à incapacidade das escolas ‘regulares’ de lidarem com certas características dos alunos. Contudo o reconhecimento destas especificidades impõe diferenças, postula um discurso que responsabiliza os próprios alunos pelo fracasso escolar, desresponsabilizando assim os demais atores da educação. Neste contexto, o discurso hegemônico continua a atribuir às diferenças um padrão de inferioridade, uma forma de ‘deficiência’, ‘deficit’ do sujeito.

As escolas especiais, separadas espacialmente das escolas ‘regulares’, simbolizam a segregação social dos alunos ditos especiais, fortalecendo os estigmas sociais de incapacidade. Na luta pelo fim da segregação, as escolas tornaram-se integrativas, forçando o término da separação espacial das escolas especial e regular. Nesta perspectiva, os alunos passam a ter acesso aos prédios escolares sem distinção prévia (LIMA, 2001). No entanto, insuficiente, a integração foi aos poucos substituída pela inclusão escolar, projetando uma escola (LIMA, 2001) local que reconhece seus próprios fracassos e se reconstrua para acolher e desenvolver todos os alunos em suas diversas necessidades especiais educacionais (BRASIL. Declaração de Salamanca, 1994).

Imbuídos pelo discurso inclusivo, diferenças, passam a ser ouvidas, vistas e sinalizadas pelos diversos atores da escola, o que permite a ascensão da pluralidade pós-moderna de vozes, e engendra o desafio de tornar realidade a utopia de acolher e tornar eficaz a educação em todos esses contextos. No entanto amalgama-se de fato o discurso inclusivo ao sistema de categorias identitárias, frequentemente binárias, geradas pelo poder do discurso médico, o que faz com que se constituam avanços isolados, ilusões longe de efetivas.

A categoria Surdez traz à tona o desejo de outro olhar sobre a sociedade. Esta nova perspectiva, focada na sinalização do sofrimento e opressão da população surda, propõe experiências sociais que partem do diálogo intercultural com ouvintes. Visualizar os tensionamentos entre modalidades de discursos que se opõem, pressupõe desconstruir o Ouvintismo (discurso hegemônico centrado na audição como única forma de estar no mundo), para propor novas formas de atuação, em especial na área educacional (SÁ, 2010). Historicamente surgem três perspectivas de olhar sobre o surdo em sala de aula, constituindo panoramas de teoria e prática de ensino-aprendizagem: o oralismo, o bilinguismo e a comunicação total (GOLDFELD, 2002).

O Oralismo, difundido na Alemanha, congrega a visão de que a melhor forma de integrar os surdos à sociedade consiste em criar oportunidades de se aprender a falar. Nesse sentido são gerados diversas ferramentas e didáticas com esse objetivo, excluindo fortemente o uso de qualquer comunicação gestual/visuo-espacial (GOLDFELD, 2002). Postula-se o marco histórico do III Congresso Internacional de Educação de Surdo-mudos, realizado em Milão (Itália) em 1880, como ponto de ampliação do ensino oral nos países ocidentais. Esta colocação foi questionada por Solange Rocha (2008), que compreende este momento mais como marco simbólico do que efetivo. Para reforçar isso, Solange Rocha nos mostra que o oralismo no Brasil só torna-se prática de ensino oficial no IISM em 1930, durante a gestão de Ana Rimoli, apesar de haver pistas de que a oralidade não era a única prática de comunicação na instituição.

O bilinguismo, projeto francês, primordialmente estaria atrelado à junção da comunicação visuo-espacial dos surdos e da língua oficial do local em que estes vivem (GOLDFELD, 2002). A língua de sinais seria utilizada como primeira língua para os sujeitos surdos, creditando-lhe uma naturalidade maior de aprendizado e sendo seguida do aprendizado da língua oficial do país como segunda língua.

Por fim, a Comunicação Total tentava a unificação dos modelos oral e bilíngue, acreditando no papel fundamental da comunicação independente do formato em que este seria utilizada, dentro dessa perspectiva se apoiava quaisquer formas de ação que gerassem comunicação (GOLDFELD, 2002).

Na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) especifica-se o entendimento atual da importância do uso da Língua de Sinais para a educação dos surdos, incentivando a construção de espaços apropriados e específicos para as necessidades desses estudantes.

No Brasil o reconhecimento da Libras – Língua de Sinais Brasileiras, ocorre através da lei de 2002, tornando-a segunda língua brasileira, e por tal obrigatória no ensino das licenciaturas de todo Brasil (2005). Esse reconhecimento é passo primordial para (re) construção oficial do olhar e das sinalizações sobre a surdez enquanto diferença sócio-linguística, afastando-a da categoria médica. A partir disso a Língua das Comunidades Surdas ganha visibilidade em todo o território nacional. O uso da Libras torna-se então cada vez mais presente em diversos espaços, invertendo a lógica do Ouvintismo, que postula uma adaptação do Surdo para a

sociedade. Passa-se então a buscar uma flexibilização da sociedade para o tratamento da Surdez.

A luz da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) torna o ensino bilíngue para Surdos parte das práticas educativas, e por tal emergem interrogações sobre como será efetivada essa modalidade de ensino. A Política Nacional afirma um ensino bilíngue ocorrendo em escolas regulares, utilizando-se de interpretes de Libras e promovendo a formação específica de educadores para que aprendam a Libras.

Contudo, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) articulada junto às diversas Associações e Comunidades Surdas do Brasil, criticam o modelo de interprete de Libras em sala de aula por limitarem a interação do aluno com os atores da rede. Na prática cotidiana o Surdo necessitaria da constante mediação do interprete, não oportunizando ao estudante entrar em contato com sua própria comunidade e cultura (NASCIMENTO, 2014).

A ênfase pela identificação de uma “Cultura Surda” constitui um desejo das Comunidades Surdas de serem reconhecidas em suas diferenças. Assim como os estrangeiros, os surdos reivindicam o direito a espaços educacionais próximos de seus pares sociais aonde possam desenvolver e compartilhar valores e normas comuns. Nesse sentido a interculturalidade e o bilinguismo se tornam baluartes do movimento de transformação da Educação Surda. Por isso, o FENEIS postula (e luta) pela construção de escolas completamente bilíngues. Na prática isso significaria que a escola empregaria uma maioria de funcionários surdos e a Libras seria usada como veículo principal de comunicação. A ênfase no uso da Libras levanta alguns protestos de ouvintes, que entendem que nesse processo os surdos estariam promovendo mecanismos de exclusão. Contudo o bilinguismo serve de resposta para essas questões, já que a Libras é proposta como língua primeira, se o uso do português escrito como obrigatório.

Em meio a estes embates políticos os alunos surdos permanecem nas escolas, nas salas, e isto não se pode ignorar. Torna-se, portanto, necessário entender como tem se construído a educação para esses alunos, que tipos de estratégias e de entraves são encontrados pelas cidades. Compreendendo que nas cidades brasileiras encontra-se uma diversidade de realidades, cabe-nos traçar um recorte que nos possibilite uma maior aproximação com a

situação. Visa-se então analisar a implantação de políticas públicas educacionais no município de Ventura, no Estado de Pernambuco. A escolha por um município do interior, como Venturosa, advém da descoberta da escassez de trabalhos sobre o interior e as pequenas cidades brasileiras na área da educação, deixando-as na escuridão do silêncio. Aliado à esta carência de trabalhos acadêmicos, encontra-se a própria proximidade de um dos autores com a cidade em questão, e sua região.

Metodologia

O desenho da pesquisa é qualitativo. Inicialmente buscou-se a contextualização da cidade de Venturosa em documentos oficiais, especialmente na área da educação. Após esse momento, ocorreram três visitas a Secretaria Municipal de Educação, onde foram realizados diálogos com quatro funcionárias da Divisão de Educação Especial. Nesses encontros possibilitou-se o acesso a números e documentos, explicitados e desvendados a partir do olhar das funcionárias do local, sendo refletidos conjuntamente. Por fim, ocorreu uma visita a Escola Municipal José Antunes Bezerra, única a ter sala multifuncional, onde o pesquisador encontrou uma professora de educação especial.

Longe de entrevistas roteirizadas, os diálogos norteavam-se na compreensão da realidade da educação especial no município com suas potencialidades e limitações, seus avanços e desafios, focando-se no caso dos estudantes surdos. A partir dos números e documentos oficiais e a luz das experiências e reflexões de seus agentes, desenvolveu-se trocas de olhares e experiências comuns entre pesquisador e profissionais da educação, possibilitando reflexões compartilhadas.

Resultados e Discussão

O município de Venturosa com mais de 50 anos, desmembrado do município da Pedra em 1964, encontra-se no agreste meridional pernambucano, com uma população de 18.248 de habitantes (IBGE, 2010), enquadrando-se como cidade de pequeno porte. Tem 3375 alunos matriculados no ensino básico (IBGE, 2017), divididos em 11 escolas instaladas no município, duas estaduais e nove municipais. O município possui taxa de 97,5 % de escolarização entre os 6 e 14 anos (IBGE, 2010), obtendo nota cinco nos anos iniciais e 4,2 nos anos finais na Prova Brasil (IDEB, 2015).

Venturosa pelo seu pequeno porte nunca possuiu escolas exclusivas para alunos especiais. Para estes, cabia-se uma realidade de impedimento de acesso às escolas, que não tinham a estrutura necessária para recebê-los, ou em alguns casos, de acordo com a condição familiar eram enviados para escolas especiais em outros municípios. A partir da obrigatoriedade gerada pela Constituição Federal (1988) e reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (1996) ao acesso e permanência de todos os alunos sem distinção ao sistema de educação, os municípios geram mecanismos de acolhimento e atuação para os alunos da educação especial.

Atualmente o município conta com uma Divisão de Educação Especial, subordinada ao Departamento de Ensino Básico do Município, pareando-se no organograma as Divisões de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. As recentes Divisões foram criadas com o objetivo de organizar e acompanhar mais profundamente as questões educacionais do município.

De acordo com panorama da Divisão de Educação Especial, o município possui um total de 90 alunos com Necessidades Educacionais Especiais, sendo 72 com laudo médico, e 18 com encaminhamentos. Deste número global, apenas cinco são categorizadas como surdos/deficientes auditivos, categoriais equivalentes no sistema de classificação do município. Apesar disso, foi comum no diálogo o uso do termo surdo, com adendo explicativo enquadrando os sujeitos com surdez profunda, ou seja, que “não escutam”, e deficiente auditivo para os que se utilizavam de aparelhos auditivos ou cocleares, ou que possuíam resquícios auditivos. Nidia Sá (2010) pontua que essa divisão dos sujeitos a partir de seu grau de surdez apesar de comum, não se constitui como questão para os Estudos Surdos. O uso do termo surdo é permeada pela característica de pertencimento grupal, através do uso da Língua de Sinais e da interação entre os pares, não importando qual o nível fisiológico da audição.

Para lidar com a surdez Svartholm (2014) pontua a necessidade da apreensão das diferenças sócio-linguistas, a partir da língua de sinais. Nesse sentido, os profissionais da educação lançam-se nas iniciativas de formação educacional na área especial. Contudo, para os municípios do interior tal atitude engendra-se num desafio, ao perceber que a maioria dos cursos de Libras encontra-se na capital pernambucanos.

Pernambuco conta com Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE que segundo o Plano Estadual de Educação (2015-2025) serviria como “espaço pedagógico que oferece atendimento com projetos específicos, direcionados a atividades desportivas, artísticas, culturais e ao desenvolvimento de pesquisa, preparação e encaminhamento ao mercado de trabalho. No momento existem cinco Centros, localizados nos municípios de Limoeiro, Arcoverde, Caruaru, Garanhuns e Recife” (p. 63). O CAEE possibilita formações na área da educação especial, cursos de Libras, Braille, recursos multifuncionais entre outros.

Em Arcoverde (a 30 km de Venturosa) se localiza um dos cinco CAEE do estado. O CAEEA – Centro de Atendimento Educacional Especializado de Arcoverde - atende muitos municípios, tanto do agreste quando do sertão. Apesar disso, nem sempre oferece cursos em todas as suas modalidades, os profissionais da região acabam por competir pelas vagas que não contemplam a todos. Em resposta a isso recorre-se a movimentos sociais da região que sensibilizados disponibilizam cursos de formação especializadas gratuitos ou pagos.

Seguindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, nº 9.394 (LDB, 1996) e sua normativa Estadual (2000) no Artº 4 § 3º “deverá ser garantido aos alunos surdos o aprendizado formal na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – sendo assegurado, na sala de aula, intérprete ou professor bilíngue (português e LIBRAS)”. Para dar cumprimento a normativo, o município tem em seu quadro três profissionais com conhecimentos na Libras, duas delas com nível básico e uma com nível intermediário. O que poderia ser suficiente para a demanda, contudo o grande desafio é o déficit de profissionais contratados para atuar nos AEE, fazendo com que um mesmo profissional tenha que atender diversas crianças no mesmo turno.

O déficit de profissionais ocasiona a separação de horários, o que para diversas necessidades educacionais não se concretiza como um problema, visto que estes alunos têm necessidades pontuais que podem ser impactadas com esse cuidado dividido ao longo da semana aliado as atividades do professor regular em sala.

Por outro lado, a diferença da surdez, significa em si que estes sujeitos se utilizam de uma língua diferente dos demais alunos e do professor, portanto, necessitam de interpretação/tradutor contínuo, caso contrário seria como ter um brasileiro assistindo aulas em inglês. Refletindo sobre o impacto dessa diferença Marisa Silva (2009) afirma “em

síntese, compreende-se que, a inclusão de surdos não tem sido mais do que dividir a sala com ouvintes”, o que por si só não constitui um processo de interação, de inclusão.

Torna-se um desafio pensar na existência de uma educação bilíngue, sendo que os próprios alunos são jogados na encruzilhada ou forçosamente aprendem a língua portuguesa para se comunicarem com seus pares e professores ou lançam-se em sua língua materna e tornam-se refém de um intérprete, única pessoa que poderá se comunicar efetivamente, mas que não estará sempre presente.

Conclusões

Venturosa assim como grande parte das cidades brasileiras encontra-se no processo de construção de uma escola que seja inclusiva, com suas dificuldades de recursos, e a carência de contratação de profissionais especializados. Somado a isso a distância da capital impõe a distância de grande parte dos cursos de formação e dos locais de reflexão sobre a prática educacional.

Essa realidade mostra-se desafiadora, não adiantando simplesmente a condenação do sistema municipal, enquanto único responsável. Esse movimento ignora que a educação seja um sistema complexo com corresponsabilidades distribuídas pelos diversos entes do Estado. Nesse ponto a localização e o porte do município o tornam não prioritário para diversas políticas públicas.

Todas essas dificuldades impedem a instalação de uma prática que aproxime os alunos surdos de suas comunidades e de sua língua materna. A prática pedagógica associada ao tradicional discurso médico oralista, confirma a relevância do combate. A falta de profissionais proeficientes na Libras, ou até mesmo de sujeitos surdos na educação é uma mostra desse distanciamento, ficando totalmente acabo dos ouvintes a educação das novas gerações de surdos do município.

Aulas ministradas em Libras continuam sendo uma realidade ‘rara’ no município, cabendo o ‘bilinguismo’ a movimentos de tradução quando os poucos profissionais que sabem Libras não estão ocupados com seus outros alunos no AEE. Comprovadamente distante do ideário de educação bilíngue perseguido pela comunidade surda, o município tem abraçado os desafios, fugindo de sua simples invisibilização.

Longe de ser caso único e isolado, acreditamos que tais realidades são comuns não apenas em Pernambuco ou no Nordeste, mas nos quatro cantos do país, e nesse sentido visibilizar esse desafio significa convocar os sujeitos da educação para pensarem juntos sobre essa problemática, e quem sabe encontrar soluções que favoreçam um olhar intercultural sobre a Surdez.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

Acessado em: 06 de março de 2018, disponível em: <

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf >

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.

Brasília: UNESCO, 1994. Acessado em: 06 de março de 2018, disponível em: <

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> >

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de

1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996. Acessado em: 06 de março de 2018, disponível

em: < <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> >

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais

(LIBRAS) e dá outras providências. Acessado em: 06 de março de 2018, disponível em: <

www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm >

BRASIL. INEP. **Censo Escolar 2017**. Disponível

em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008a. Acessado em 27 de julho de

2018, Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 >.

IBGE, Censo Demográfico 2010. Acessado em 26 de agosto de 2018, disponível em: <

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/venturosa/panorama> >

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2017. Acessado em 26 de agosto de 2018, disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/venturosa/panorama> >

IDEB. Índice de desenvolvimento da educação básica – 2015. Acessado em 30 de agosto de 2018, disponível em: < <http://www.ideb.inep.gov.br/2015/> >

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 4.ed. São Paulo: Plexus, 2002. 172 p.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos CEDES*, 26(69), 2006, 163–184. Acessado em 10 de setembro de 2018, disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>

LIMA, Priscila Augusta. Definindo educação inclusiva e educação especial. In: LIMA, P.A. **Educação inclusiva e igualdade social: o desafio da qualificação**. São Paulo: EDUSC, 2001.

MAZZOTTA, Marcos Jose da Silveira. **Educação especial no brasil: história e políticas públicas**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005. 208 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2017. Acessado em 10 de setembro de 2018, disponível em: < <http://inep.gov.br/censo-escolar> >

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do, e COSTA, Messias Ramos. 2014. “Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional”. *Educar em Revista*, nº spe-2: 159–78. Acessado em 30 de setembro de 2018, disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021>

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. *Educar em Revista*, (spe-2), 2014, p. 17–31. Acessado em 30 de setembro de 2018, disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37011> >

ROCHA, Solange. Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2009. Acessado em 30

de setembro de 2018, disponível em: < https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13970/13970_1.PDF >

SÁ, Nídia R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010. 365 p.

SCLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, Mediação, 1998, p. 188.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. Plano Estadual de Educação (2015-2025). Recife – 2014. Acessado em 15 de agosto de 2018, disponível: < <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10046/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20vers%C3%A3o%20final%20Lei%20n%C2%BA%2015.533%20DOE.pdf> >

SILVA, Marisa. A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores de classes inclusivas. Monografia do Programa de Especialização de Educação Especial: Estudos Surdos. Recife-PE, 2009, pp. 67. Acessado em 10 de setembro de 2018, recuperado de: < <http://www.suvag.org.br/arquivos/mcs.pdf> >

STROBEL, Karin L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. *ETD – Educação Temática Digital, Campinas*, v.7, n.2, p.245-254, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.

SVARTHOLM, Kristina, 35 anos de educação bilíngue de surdos - e então? *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014*, p. 33-50. Acessado em 10 de setembro de 2018, recuperado de: < <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/04.pdf> >

WRIGLEY, Owen. **The Politics of deafness**. Washington, Gallaudet University Press, 1996.

Autores: Phagner Ramos (1) e Elaine Magalhães Costa-Fernandez (2).

Afiliação autores: (1) Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia/UFPE; phagnerramos@hotmail.com; (2) Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pesquisadora associada do Laboratoire Clinique Psychopathologie et interculturel (LCP) da Université Toulouse Jean-Jaurés (UT-JJ).