

DA PRESERVAÇÃO À RECLAMAÇÃO DE MARCADORES CULTURAIS NA (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE UNIVERSITÁRIOS SURDOS

Catarina Magalhães

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
cadrim@gmail.com

Orquidea Coelho

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
orquidea@fpce.up.pt

Resumo

O presente artigo pretende abrir um espaço de discussão face a uma realidade: a entrada dos jovens Surdos na Universidade e as mudanças estruturais, políticas pedagógicas, pessoais, sociais e culturais que tal acarreta. Tendo por base um estudo centrado nas experiências de cinco estudantes universitários Surdos procura-se compreender de que forma os Marcadores Culturais Surdos (Lopes e Veiga-Neto 2006; Coelho, 2010) são, ou não, preservados na transição de meios educativos bilingues para os contextos universitários. Partindo do conceito de identidade como uma construção negociada social e culturalmente ao longo da vida (Erikson, 1976; Hall, 1998; Dubar, 2006; Maalouf, 2009; Leigh, 2009), ençetamos uma reflexão acerca da apropriação e produção de Marcadores Culturais Surdos e da reivindicação de identidades Surdas cujos alicerces ganham resistência na negação de uma identidade imposta pelo poder dominante e colonialista que segregã o Surdo e o impregna de conceitos e estereótipos ouvintistas (Castells, 1999; Skliar, 2001). Procura-se, deste modo, compreender o lugar que a escola ocupa na construção das identidades Surdas (Lopes, 2001; Perlin, 2001) e, com base nos testemunhos dos sujeitos entrevistados, compreender a presença ou carência destas marcas culturais na reestruturação identitária do estudante universitário Surdo (Coelho, 2007). O nosso estudo evidencia que estes jovens, ainda em número muito escasso e dispersos por várias Faculdades, são confrontados, não raras vezes, com discursos, estereótipos e práticas *ouvintistas* e as suas marcas culturais Surdas são, por isso, negadas e reprimidas. Rodeados por um universo que lhes nega uma identidade própria, encontram obstáculos comunicativos, sociais e culturais o que leva muitos a adjetivar o percurso académico superior com palavras de solidão, desprezo, angústia mas também de luta, de esperança e de mudança.

Abstract

This article aims to open a space for the discussion before a reality: the entry of young Deaf in University and the structural, politic, pedagogical, personal, social and cultural changes that it entails. Basing on a study centred on the experience of five university Deaf students we aim to understand in which way the Deaf Cultural Markers (Lopes & Veiga-Neto, 2006; Coelho, 2010) are or not preserved on the transition from bilingual educational environments to university contexts.

Based on the concept of identity as a socially and culturally negotiated construction lifelong (Erikson, 1976; Hall, 1998; Dubar, 2006; Maalouf, 2009; Leigh, 2009), we started a reflection on the appropriation and production of Deaf Cultural Markers and on the claim of Deaf identities whose foundations gain resistance on the denial of an identity imposed by the dominant and colonialist power that segregates and marks the Deaf with prejudices and audism stereotypes (Castells, 1999; Skliar, 2001). In this way, we seek to understand the role of school on the construction of Deaf identities (Lopes, 2001; Perlin, 2001) and, basing on the testimonies of the interviewed subjects, to understand the presence or absence of these cultural marks on university Deaf student's identity restructuring (Coelho, 2007). Our study shows that these young Deaf, still limited in number and dispersed in several Faculties, are often confronted with audism discourses, stereotypes and practices, and their cultural deaf marks are, therefore, denied and repressed. Surrounded by a universe that denies them their own identity, they find communicational, social and cultural obstacles that lead them to adjectivate the higher education path with words such as loneliness, disdain, anguish, but also fight, hope and change.

Introdução

A questão não está no quanto os projetos pedagógicos se distanciam do modelo clínico, mas no quanto realmente se aproximam de um olhar antropológico e cultural (Skliar, 2001:8).

A diversidade cultural que caracteriza as sociedades contemporâneas é também visível nos contextos académicos. Como se cruzam esses mundos, esses universos tão díspares num espaço e tempo igual e de que forma as heranças culturais são entendidas e respeitadas na educação dos jovens, são questões emergentes na atualidade e têm sido discutidas no âmbito dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos¹.

Em Portugal tem-se assistido, nas duas últimas décadas, a grandes reformas e mudanças no sistema educativo, com reflexos claros na educação dos Surdos, destacando-se, mais recentemente, a criação de Escolas de Referência para a Educação Bilingue dos Alunos Surdos (EREBAS):

A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues [...] competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos,

1 «Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença» (Skliar, 2001:5)

para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social (nº1 do artº23, Educação Bilingue de Alunos Surdos, Cap. V – Modalidades Específicas da Educação, Decreto-Lei nº 3/2008, Diário da República nº 4 Série I).

Contudo, apesar das alterações legislativas, os surdos continuam a ser um grupo desfavorecido em Portugal verificando-se ainda um desfasamento entre a legislação e a prática das escolas, pelo que, nem sempre o discurso inclusivo é acompanhado de uma concretização efetiva. Apesar de encontrarmos um leque alargado de resoluções internacionais, legislação nacional e documentos norteadores de princípios inclusivos, nem sempre os sistemas de ensino regular dispõem das condições necessárias às práticas inclusivas.

A construção legislativa portuguesa é, no essencial, correta. Os desafios que se colocam são principalmente os desafios aos concretizadores no terreno da escola da ação pedagógica, professores e educadores, mas também aos centros de investigação educativa e aos decisores políticos de peso mas inadiáveis. E são muitos. São precisos [...] sobretudo, professores que tenham substituído um olhar distante sobre a surdez enquanto desvio da norma, por uma escuta sensível, capaz de reconhecer no outro, surdo, a diferença (Cabral & Coelho, 2006:220).

Esta escola sobre a qual se debate e legisla, tem vindo a perseguir como ideal as práticas inclusivas e interculturais, circunscreve-se ao chamado ensino regular, básico e secundário. Com o recente aumento do ingresso de alunos Surdos no Ensino Superior, estas questões necessitam, agora, de ser debatidas num lugar pouco acostumado a discutir as diferenças, estranho a receber e a responder a outras culturas que não a dominante cultura nacional pois, como nos refere Coelho, «no nosso país, salvo raras exceções, o acesso de um surdo à universidade, reveste-se de um conjunto de constrangimentos negativos que são, regra geral, ignorados pelas comunidades científicas e académicas» (2007:97).

Neste sentido, surgiu a necessidade de se conduzir uma investigação² em torno do processo e modos de preservação, produção e/ou reclamação de marcadores culturais na (re)construção identitária de universitários Surdos. Foram realizadas entrevistas biográficas a cinco jovens universitários Surdos e, com base nos relatos das experiências pessoais dos entrevistados sobre os seus percursos escolares, procura-se agora compreender o processo de transição de contextos educativos bilingues para os contextos universitários no que concerne ao reconhecimento das identidades Surdas e das suas especificidades culturais bem como a sua influência na negociação e reestruturação do «Eu» Surdo.

Partindo de um prisma socio-antropológico, assumimos que pensar numa Escola Inclusiva, numa «Educação para Todos», conforme o compromisso assumido na Declaração de Salamanca de 1994³, não pode ser reduzido à conceção de

2 Pesquisa realizada no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, no domínio de Educação e Surdez, pela FPCEUP.

3 UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de Junho.

uma escola que recebe alunos diferentes mas sim, uma escola que promove as diferenças e que fomenta o encontro e o diálogo entre as culturas para que possamos construir uma «sociedade intercultural, em que as culturas não se limitam a uma convivência pacífica, mas interatuam umas nas outras, através do diálogo, do conhecimento mútuo, da abertura ao universal, sem prejuízo da originalidade própria» (Bruto da Costa, 2005:25).

Urge portanto refletir sobre o papel das universidades na aproximação e contacto das várias culturas que a atravessam. Os Surdos que chegam hoje às Faculdades são ainda poucos, ficam dispersos pelos vários cursos e unidades orgânicas da Universidade, deixam para trás, a experiência de uma escola, que muitos consideram bilingue e multicultural e que, acima de tudo, figurava como extensão da sua própria comunidade, lugar de encontro e convívio com os seus pares Surdos, de celebração e orgulho das suas diferenças, espaços onde a resistência Surda reunia parceiros de luta. Afastados dessas frentes, os universitários Surdos encontram agora novos (ou velhos) mundos, novos (ou velhos) olhares indiferentes à sua causa, às suas lutas, à sua cultura, e também às suas especificidades e singularidades.

Desconstruindo a Identidade: Do poder legitimador à emergência de «trincheiras de resistência» Surda

Quando alguém sente que a sua língua é desprezada, a sua religião escarnecida, a sua cultura desvalorizada, reage, brandindo com ostentação os sinais da sua diferença

(Maalouf, 2009:54)

Para melhor compreendermos o processo de (re)construção identitária dos estudantes universitários Surdos, iremos debruçar-nos sobre o próprio conceito de identidade.

Segundo Erikson (1976), não é tarefa fácil definir o conceito de identidade pois este está impregnado de múltiplas interpretações, geradas à luz das várias ciências que o abordam. Admitindo o papel das relações sociais na construção identitária, este autor considera que a identidade se forma por «um processo de reflexão e observação simultâneas [...] pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam com comparação com eles próprios» (Erikson, 1976:21). Este autor considera que não podemos distinguir a construção identitária da «transformação comunitária» (idem, 1976:22) e portanto, devemos conceber «não só um meio que nos cerca mas que está também em nós» (ibidem, 1976:23).

Neste sentido, entendemos o conceito de identidade como um processo de reestruturação do «Eu» negociado social e culturalmente e, conseqüentemente, em constante mutação, uma identidade compósita que se atualiza na relação entre o «Eu» e o «Nós», por oposição a um conceito de identidade estática, inata e imutável (Hall, 1998; Leigh, 2009; Maalouf, 2009; Dubar, 2006).

Afastamo-nos, portanto, de uma concepção essencialista de identidade, uma visão demasiado redutora e ilusória que parte da crença de que as identidades

seriam «essências imutáveis e originais» (Dubar, 2006:8). Segundo Dubar, a corrente essencialista «[...] postula ao mesmo tempo uma singularidade essencial de cada ser humano [...] e uma pertença igualmente essencial que não depende do tempo que constitui uma pertença, a priori, herdada à nascença» (idem, 2006:9). Esta concepção de identidade como uma essência natural e constante é também descrita por Hall quando caracteriza o conceito de identidade do sujeito iluminista.

Ao longo da modernidade, o conceito de identidade foi sendo alterado. Reconhece-se gradualmente a importância do meio e, desta forma, recusa-se a concepção de uma identidade inata e imutável. O mundo global em que vivemos, mais pequeno, próximo e variado, obriga-nos à rejeição da ideia de um ser impermeável e rígido. O sujeito contemporâneo não pode mais ser concebido como dono de uma essência única mas, sim, um ser portador de identidades compostas, heterogêneas e mutáveis pois somos diferentes em cada instante, em cada lugar, sensíveis ao mundo que nos cerca, somos espelho do que nos rodeia e o que nos rodeia é sempre diferente pois, como nos diz Maalouf, «a identidade não é algo que nos seja entregue, na sua forma inteira e definitiva; ela constrói-se e transforma-se ao longo da nossa existência» (2009:33).

É esta noção de identidade que vemos descrita nas concepções de identidade nominalista (Dubar, 2006) e do sujeito pós-moderno (Hall, 1998). Segundo a corrente nominalista «Não existem diferenças específicas a priori e permanentes entre indivíduos. Existem modos de identificação, variáveis ao longo da história coletiva e da vida pessoal, afetações a categorias diversas que dependem do contexto» (Dubar, 2006:9). A identidade não é, portanto, inata ou estática mas sim, construída ao longo do tempo de forma inconsciente, dinâmica e dependente das experiências sociais, linguísticas e culturais de cada um. (Erikson, 1976, Hall, 1998; Leigh, 2009; Maalouf, 2009).

Reconhece-se, portanto, que «o sujeito assume identidades que não são unificadas em redor de um “Eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que essas identificações estão sendo continuamente deslocadas» (Hall, 1998:13). É neste sentido que Maalouf nos fala da noção de identidade compósita. Cada indivíduo é portador de uma identidade única, composta por várias identidades que, vistas na sua singularidade são partilhadas por várias pessoas mas no seu conjunto, figura como uma identidade pessoal, «complexa, única e insubstituível» (2009:29).

Partindo desta aceção de identidade, poderemos, então, questionar-nos sobre o que será a identidade Surda. Poderemos definir de forma clara e concreta essa identidade? Sobre essa questão Lopes & Veiga-Neto referem:

Longe de defender uma pretensa essência surda, nosso objetivo é mostrar que a expressão ser surdo abrange uma experiência de ser; de estar no mundo, que é vivida no coletivo, mas sentida de maneiras particulares. Embora tenhamos distintas formas de viver a condição de ser surdo, alguns elementos presentes nas narrativas surdas sobre si permitem-nos reconhecer, na dispersão dos enunciados, alguns elementos recorrentes que, ao serem agrupados, conectados e selecionados, nos indicam marcadores comuns dentro de um grupo cultural específico (2006:82).

De acordo com estes autores, não poderemos falar de uma identidade Surda

como uma compleição do ser Surdo mas sim, de identidades pessoais que, apesar de negociadas e construídas nos alicerces do tempo e espaço de cada um, são inscritas por marcas culturais comuns, identificações a um grupo cujos hábitos, experiências e vivências são partilhadas. Não é portanto possível definir o Surdo apenas pela sua identidade Surda. Ele guarda em si múltiplas identidades que se relacionam: surdez, género, religião, nacionalidade, profissão, entre outros. É esse conjunto de múltiplas pertenças identitárias que, no seu todo, constituem a identidade pessoal de cada um (Leigh, 2009; Maalouf, 2009).

Contudo, as identidades Surdas, tal como as outras, não se formam apenas pelo que se tem em comum, elas constituem-se de forma relacional (Woodward, 2012) e demarcando-se do que não se é. Partindo deste pressuposto, verificamos que a conceção de uma identidade Surda contém em si a negação de uma identidade ouvinte. «Sou Surdo» é não apenas uma afirmação mas contém em si a própria negação de ser ouvinte. Esta demarcação face ao outro, guarda em si a própria noção de alteridade pois as identidades Surdas tal como qualquer identidade, são sempre negociadas entre as identificações que cada um reclama para si próprio, «Identificações para Si» e as identificações que os outros nos atribuem, «Identificações para o Outro» (Dubar, 2006:9). Não podemos nunca conceber a negação do papel do «Outro» na construção da identidade pois, como nos lembra Dubar, «não existe Identidade sem Alteridade» (2006:52) ou seja, não existe o «Eu» sem o «Outro».

No caso dos Surdos, as conceções de um «Outro», que é ouvinte, exercem uma grande influência e pressão na construção do «Eu» Surdo.

É evidente que as identidades surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas face à presença do poder ouvintista que lhe impõe regras, inclusive, encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito Surdo (Perlin, 2001:54).

Trata-se do que Skliar designou por ouvintismo, um «[...]conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o Surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte» (2001:15). Estranhos à diferença Surda, os ouvintes tendem a olhar os Surdos como seres anormais desprovidos de uma capacidade que para eles é insubstituível pois «o mito de que a norma para os seres humanos consiste em falar e ouvir leva a olhar o surdo e a dizer que ele é um selvagem» (Perlin, 2001:68). Estas conceções ouvintistas vão ao encontro de uma das formas e origens de construção identitária de que nos fala Castells (1999), a «Identidade Legitimadora», uma identidade imposta pelo poder das instituições dominantes, neste caso, a sociedade maioritária, ouvinte.

Partindo deste conceito de «identidade legitimadora», vemos que os Surdos foram sempre categorizados pela sua condição física e patológica e a surdez vista como estado de perda, como défice. Ao longo da história, os Surdos têm vindo a travar inúmeras batalhas com vista ao reconhecimento da sua língua, cultura e identidades Surdas. Adorados pelos egípcios, considerados como inferiores na Grécia Antiga, renegados de direitos pelos Romanos, instruídos pelos pedagogos

da idade média, normalizados e ostracizados pelos Oralistas, os Surdos foram sempre, de uma forma ou de outra, olhados e marcados pelas diferenças que carregam no seu corpo, pela ausência de algo que se opunha à norma.

Como nos resume Ruela (2000:57), «De acordo com a visão clínica, audiológica ou patológica, a pessoa surda é portadora de uma incapacidade, legitimada inicialmente pelos médicos e, posteriormente, pela educação especial [...]». Esta conceção imposta pela sociedade dominante colocou os surdos à margem e influenciou práticas sociais e pedagógicas desajustadas e discriminatórias. Na base destas atitudes estão muitos estereótipos face aos Surdos, «[...] que têm reforçado cada vez mais a hegemonia discriminatória da sua produção cultural. O discurso de poder do ouvinte mantém-se firme e controla estes estereótipos» (Perlin, 2001:55).

A pressão a que os grupos minoritários tem vindo a ser sujeitos ao longo da história, e que no caso dos Surdos se materializa nos discursos, olhares e práticas ouvintistas que insistem em encarar os Surdos pelas diferenças que carregam no corpo procurando treiná-los, curá-los e normalizá-los, levaram a que estes se organizassem em movimentos de resistência.

[...] essas forças de resistência são construídas no interior de processos de representação da alteridade. O movimento surdo é responsável direto pelo novo impasse na vida do Surdo contra a coesão Ouvinte, pelo sentir-se surdo: em resumo, é o local de gestão da política da identidade surda (Perlin, 2001:69).

Trata-se de negar uma identidade atribuída pelos «Outros», ouvintes, pois «[...] pode-se sempre aceitar ou recusar as identidades que nos são atribuídas. Podemos identificarmo-nos de uma outra forma que não a dos outros» (Dubar, 2006:9). Os Surdos recusam ser definidos por uma lógica ouvinte, baseada na comparação binária Ouvinte/Surdo, pelo que este difere daquele e não pela riqueza dessa diferença. Como reação, os Surdos constroem assim, «identidades de resistência», identidades criadas por minorias marginalizadas pela sociedade dominante que, como reação aos discursos e práticas hegemónicas, constroem «trincheiras de resistência e sobrevivência» (Castells, 1999:24).

Em consonância com as reivindicações das comunidades surda, considera-se a perspectiva sócioantropológica, premissa para a igualdade, autonomia e não discriminação dos indivíduos surdos, pois, «os surdos, quando não representados como sujeitos culturais, entram no rol dos desajustados, desintegrados da sociedade ouvinte, deficientes e incapazes de se desenvolverem sem o auxílio de grupos dominantes culturalmente» (Lopes, 2001:114).

Nesta aceção de identidade surda, recusa-se a imagem do surdo como portador de um défice, nega-se a ausência de uma língua e reivindica-se que «[...] a pessoa surda é um elemento de uma minoria linguística e, como tal, a sua língua deve ser gestual e a sua cultura a da comunidade surda» (Ruela, 2000:57). Os surdos defendem que as suas diferenças são culturais e negam a identidade produzida e imposta pelos ouvintes, «[...] e essa resistência não é no sentido de exclui a cultura vigente, mas no sentido de abrir o acesso a ela de uma forma onde se so-

bressaia a diferença» (Perlin, 2001:71).

Este acesso reclamado pelos surdos figura como a reclamação da própria cidadania. Os grupos, social, económica e culturalmente diferentes e minoritários, como reação a uma forma de cidadania «atribuída», reivindicam agora uma nova cidadania, «[...] a qual, então, passa a ser pensada a partir das diferenças, isto é, daquilo que distingue e não através das características comuns» (Stoer & Magalhães, 2005:94). Os Surdos, tal como outros grupos minoritários, reivindicam que as suas diferenças sejam respeitadas não apenas numa lógica socioeconómica mas, fundamentalmente, cultural (Stoer & Magalhães, 2005).

Esta reivindicação de uma singularidade cultural reclamada pela comunidade Surda tem por fundamento a existência de particularidades diferentes da comunidade ouvinte. A cultura Surda está presente entre nós, apresentando-se talvez como um desejo de reconhecimento, em que busca «um outro lugar e uma outra coisa», imprimindo outras imagens e outros sentidos daqueles até então existentes ou determinados pela cultura ouvinte (Karnopp, Klein & Lunardi-Lazzarin, 2011:19/20).

Poderemos então inferir que falar de identidades Surdas é falar de identidades de resistência reclamadas pelos seus atores como forma de recusa de uma identidade atribuída pelo poder dominante. Os surdos não podem mais continuar a ser vistos numa lógica de pensamento ouvintista e oralista (Skliar, 2001) pois as identidades Surdas são compostas por marcadores culturais únicos e distintos.

Além da língua de sinais, da arte, do teatro e da poesia surda, a noção de luta, a necessidade de viver em grupo e a experiência do olhar são marcadores que nos permitem falar de identidades surdas fundadas em uma alteridade e uma forma de ser surdo (Lopes & Veiga-Neto, 2006:82).

A existência de uma forma de comunicação gestual torna-se o rosto da sua culturalidade, própria e distinta (Coelho, 2011). Mas, é na luta constante, na reivindicação de novos olhares face à surdez que os Surdos «[...] conseguem estabelecer a tensão que possibilitará a demarcação das diferenças e de uma identidade surda» (Lopes & Veiga-Neto, 2006:88).

Urge portanto reconhecer a existência de identidades Surdas. Produzidas e erguidas por estandartes culturais que se agitam no protesto e rejeição de identidades impostas por concepções erróneas da maioria ouvinte, as identidades Surdas emergem das experiências e vivências partilhadas pelos membros da comunidade Surda, são marcas que estão presentes nos discursos e quotidianos dos Surdos e figuram como elos entre os seus membros, vínculos que manifestam as suas diferenças enquanto condição natural, afirmativa e legítima.

Dialogando com estudantes universitários Surdos: auscultando o contexto Universitário

A experiência estudantil é o meio fundamental da cultura, da agência e da formação da identidade, e deve receber preeminência no currículo emancipatório. É portanto, um imperativo que os educadores críticos aprendam como entender, afirmar e analisar tal experiência.

(McLaren & Giroux, 2000:43)

Sendo os gestos, os laços, a história, a arte e a luta contra os estereótipos e lógicas ouvintistas, os principais marcadores culturais Surdos, urge que coloquemos a seguinte questão: de que forma essas marcas culturais são preservadas pelos Surdos na transição de escolas bilingues para os contextos universitários maioritariamente Ouvintes?

A própria concepção de identidade legitimadora de que falamos anteriormente, baseada no estereótipo do «Outro» que é surdo, levou a concepções baseadas em modelos clínicos e ditou políticas educativas cujos efeitos ainda se sentem na atualidade. Apesar de muito se ter trabalhado neste campo e de atualmente existirem inúmeros estudos, resoluções e documentos legais que buscam a construção de uma escola mais inclusiva e que reconhecem aos Surdos a singularidade da sua língua, na verdade, no seio de muitas escolas portuguesas, e em especial nos contextos universitários, ainda se camuflam, por vezes, práticas enraizadas, olhares dominantes e segregadores que teimam em procurar no «Outro», Surdo, as marcas das diferenças face ao «Eu» padronizado, normal e aceite.

Verificamos que em Portugal, nas escolas públicas de ensino básico e secundário, a luta tem-se erguido e mudado pensamentos, atitudes e comportamentos. Pouco a pouco, a escola tem vindo a transformar-se e os Surdos, munidos das suas bandeiras culturais, começam a reivindicar a sua cidadania e a construir as suas identidades na resistência da sua individualidade. Contudo, os Surdos universitários ainda aguardam que os discursos sobre inclusão, valorização das diferenças e interculturalidade, tantas vezes proferidos de forma teórica e distante na oratória dos currículos, se desloquem para as práticas do relacionamento e vivência dos corredores da vida universitária.

Apesar de, em Portugal, carecerem dados estatísticos que nos possibilitem compreender e analisar a realidade no que concerne ao ingresso e frequência de surdos no ensino superior (Coelho, 2007), alguns estudos estatísticos foram desenvolvidos recentemente pela Direção Geral do Ensino Superior (DGES). Após análise de um destes estudos⁴, verificamos que em 2011 apenas 32 surdos ingressaram pelo contingente especial referente a portadores de deficiência física ou sensorial⁵, o que representa 0,08% do total de 42252 alunos colocados na 1ª fase do concurso nacional. Contudo, os dados disponíveis não esclarecem sobre as opções iniciais, satisfação face ao ingresso ou outras condições pertinentes para a reflexão sobre a sua inclusão.

Esta escassez de alunos Surdos no Ensino Superior e o facto de estarem dispersos por várias unidades orgânicas e diferentes áreas de estudo, coloca o estudante universitário Surdo numa situação de isolamento. Distante dos seus pares surdos, da sua comunidade, o jovem Surdo enfrenta agora, na universidade, uma nova re-

4 Informação consultada em Junho, 14 de 2012 em www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/65940C16-E227-4AA2-9DF1-F1478932A8EF/5763/CNA2012.pdf.

5 Atualmente, em Portugal, os alunos surdos podem concorrer ao Ensino Superior, na 1ª fase de candidaturas, por este contingente especial.

alidade educativa onde as suas especificidades culturais e identitárias nem sempre são reconhecidas.

Sendo que é, muitas vezes, na escola que os jovens surdos iniciam os seus primeiros contactos com a comunidade Surda, é imperativo que se reconheça o lugar central que as escolas ocupam na assimilação de marcadores culturais Surdos e na construção das identidades.

O espaço que vem possibilitando a aproximação entre os surdos tem sido preponderantemente o escolar. Como a escola é o território que possibilita, antes de qualquer coisa, a aproximação e a convivência – isto é, um local inventado para que todos que o frequentam saiam com marcas profundas no modo de ser e de estar no mundo –, a comunidade surda, quando constituída dentro da escola, também é fortemente marcada por ela (Lopes & Veiga-Neto, 2006:82).

Os sujeitos da nossa investigação frequentaram, nos seus percursos educativos, escolas onde privavam com outros surdos, escolas especiais, escolas com Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS) e/ou Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS).

Identificamos, no testemunho de um dos nossos entrevistados, uma relação interdependente que existia entre a escola e a comunidade Surda.

Eu lembro-me que comecei a contactar com a comunidade Surda dentro da Escola. [...] Mais ou menos três anos mais tarde, eu resolvi ir à Associação de Surdos e fiquei estupefato com a quantidade de Surdos, tive interesse e comecei a participar. Mas o meu contacto inicial foi na escola e depois é que comecei a contactar com a comunidade noutros contextos (Rui, 21 anos).

Estas escolas assumiam-se, assim, como extensão da própria comunidade Surda, sendo que, em muitos dos casos, foi no contexto académico que a interiorização de marcadores culturais se iniciou. Andreia (22 anos), quando questionada sobre a presença da comunidade Surda na escola, referiu: «Para mim era como uma família. Eram a minha família Surda, porque nos relacionávamos imenso, era muito divertido, era como uma família».

Quando ingressam na universidade, muitos dos jovens Surdos deixam para trás, na experiência do ensino básico e secundário, o lugar privilegiado de encontro e convívio da sua comunidade. Como podemos constatar no testemunho de dois dos nossos entrevistados, era também na escola que estes jovens encontravam os seus pares Surdos, que partilhavam as experiências da sua língua, que celebravam datas importantes da sua comunidade, como o dia da LGP ou o Dia da Educação de Surdos, que organizavam seminários e encontros de Surdos, que se contavam histórias de orgulho e anedotas construídas na lógica Surda.

Durante o secundário, em todos os três anos, organizei sempre imensos seminários, nunca falhei. Eu sentia que era muito importante, sentia um orgulho enorme! Não somos fanáticos! Temos orgulho em partilhar, em sermos surdos, tínhamos essa força! Queríamos mostrar isso! [...] Queremos mostrar a nossa cultura! (Nuno, 21 anos). Por exemplo, no dia 15 de Novembro, que é o dia da Educação de Surdos, numa escola de Coimbra, concentraram-se todas as outras escolas de Surdos a nível nacional, para festejar este dia especial, o dia da língua Gestual. Houve diversas atividades.

Nos dias especiais, havia sempre esse convívio da comunidade Surda. Aí eu sentia que existia a tal cultura (Rui, 21 anos).

Desta forma, vemos que é dentro do espaço escolar e no contacto com os seus pares Surdos que muitos dos jovens interiorizam e produzem marcadores culturais Surdos, e constroem as suas identidades (Klein & Formozo, 2009; Lopes & Veiga-Neto, 2006). Contudo, já no ensino superior, os universitários Surdos encontram uma realidade diferente.

Quando ingressei na faculdade, foi muito estranho para mim, senti-me sozinho, foi estranho! Antes, andava sempre com o grupo de surdos e, de repente, estava sozinho, não estava habituado (Rui, 21 anos).

Podemos então perceber que a relação entre os Surdos e a sua comunidade, que antes encontrava na escola uma ponte de contacto e convívio, é, de certa forma, ameaçada no ensino superior. Perante esta rutura, os contactos entre o jovem e a comunidade, diminuem e, nalguns casos, deixam mesmo de existir.

[...] agora não tenho a comunidade surda, estou sozinho, algumas faculdades tem mais pessoas surdas, três, quatro surdos no máximo mas na minha não. Também é por isso, esta diferença em relação ao secundário (Rui, 21 anos).

Também Andreia, quando questionada sobre o papel da faculdade no afastamento da comunidade Surda, afirma:

Afastou-me porque antes eu tinha uma comunidade própria, eu estava sempre junto da comunidade porque também nós éramos unidos.

Verificamos, desta forma, que os contextos universitários que estes jovens frequentam são descritos por estes como lugares de isolamento, de falta de afinidades, em parte justificada pela pouca presença de Surdos no Ensino Superior. Verifica-se ainda a ausência de fatores inclusivos essenciais à construção de um ensino equitativo.

[...] toda a lógica, quer de organização, quer de funcionamento das aulas, assenta no pressuposto de que os alunos são ouvintes, e essa formação universitária exclusivamente para ouvintes ignora os surdos, torna-os invisíveis, e não os reconhece como diferentes e com os mesmos direitos dos seus pares (Coelho, 2007:177).

Assim, os estudantes universitários Surdos são confrontados com o desconhecimento face às suas especificidades ficando expostos a discursos marcadamente ouvintistas por parte da maioria da comunidade universitária. Rui descreve a presença destas conceções por parte de docentes universitários com quem tem contactado.

Os professores do secundário conheciam as especificidades dos surdos, da cultura surda, sabiam que tínhamos uma comunidade mas na Faculdade não, o conhecimento deles é zero. Quando ingressei os professores olhavam para mim e perguntavam “És surdo?!” mas depois não queriam mais informação, também não têm interesse, não querem saber, ensinavam como se fossemos todos iguais aos ouvintes (Rui, 21 anos).

Segundo Coelho, para que as universidades proporcionem a inclusão dos alunos surdos, é imperativo que se criem «[...] gabinetes de apoio que possam promover este tipo de acolhimento em duas vertentes, a da Instituição e a do Estudante» (Coelho, 2007:181). De facto encontramos hoje em várias instituições de Ensino Superior, gabinetes de apoio como é exemplo, o Serviço de Apoio ao Estudante Deficiente (SAED), criado em 1995 pela Associação de Estudantes da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (AEFLUP) e que, em 2000, se alargou a todas as unidades orgânicas da desta Universidade⁶.

Constatamos, contudo, pelos discursos dos entrevistados, que muitos docentes universitários não estão preparados para lidar com as diferenças. Daniela, descreve-nos a reação de uma professora quando se apercebeu que a discente era Surda.

[...] a professora assüstou-se e disse-me “Ai, eu não sei de nada! Não tenho informação, então como é que eu vou fazer?” (Daniela, 24 anos).

Quando pedimos que nos fale das suas impressões aquando da entrada na faculdade, a jovem relata as dificuldades que sentiu.

Há muitas aulas teóricas, quando entrei na Universidade senti uma grande diferença... Muitas dificuldades, mais complicado porque na turma havia cerca de 80 alunos, todos Ouvintes! Não havia intérprete, não escreviam no quadro. Havia palavras muito caras, muito esquisitas que eu também não percebia. Eram muitas aulas teóricas, aulas de três horas! E eu tinha de estar sempre a fazer leitura labial, era muito cansativo, muito aborrecido! (Daniela, 24 anos).

Assim, não basta existirem gabinetes, serviços ou departamentos de apoio ao estudante. É necessário atuar em todas as frentes do contexto universitário, informando e formando todos os seus intervenientes (Coelho, 2007). A falta de informação e formação por parte da comunidade académica leva a que o Surdo seja marginalizado dentro da própria sala de aula, que seja colocado de parte, isolado e impedido de aceder aos conhecimentos em pé de igualdade com os ouvintes. Esta realidade é bem descritiva no discurso de Daniela.

[...] eles não têm sensibilidade. Eu era sempre a última mesmo em relação aos professores também porque às vezes eu digo “Professor, não percebi!” e ele responde “espera um bocadinho”, eu sou sempre a última, eu sou sempre a última! Parece que estou sempre à parte! (Daniela, 24 anos).

Neste sentido, Coelho (2007) sugere que o aluno tenha um professor de proximidade com quem possa contactar. No nosso estudo verificamos que este apoio é facultado aos alunos contudo, com o passar do tempo esse contacto vai diminuindo.

[...] havia um tutor, um orientador de curso [...] sabia que eu era surda, acompanhava-me no início, para conhecimento do curso, ter alguma informação [...]. Escrevia, era através da escrita. Mas depois também fui perdendo contacto com o professor (Andreia, 22 anos).

6 Informação consultada em <http://sdi.letras.up.pt> em Junho, 13 de 2012.

Os testemunhos dos nossos entrevistados revelam ainda uma falta de formação por parte das instituições de Ensino Superior no que concerne a um dos princípios fundamentais inumerados por Coelho, o «aconselhamento e informação cuidada aos Docentes e a toda a Comunidade académica, nomeadamente sobre as barreiras comunicacionais e os meios para as contornar» (2007:181).

Sendo uma das principais marcas culturais Surdas, a utilização da Língua Gestual não pode ser restringida à comunidade Surda, é imperativo que o seu conhecimento se expanda para outras esferas da vida dos Surdos, nomeadamente nos contextos académicos. Apesar de se ter vindo a ampliar a oferta de cursos e ações de Língua Gestual para ouvintes, o conhecimento da Língua Gestual continua confinado, de forma geral, aos Surdos.

Um dos grandes problemas apontados na educação de surdos é a pouca disposição dos professores ouvintes em aprender Libras (Língua de sinais brasileira). Em geral, eles não aprendem essa língua em um nível que lhes permita estabelecer uma comunicação fluente que os levem a dispensar o intérprete (Klein & Formozo, 2009:219).

Dependente da presença do intérprete para poder comunicar, o Surdo universitário encontra-se, muitas vezes, impedido de se expressar. Como nos diz Coelho, «A língua permanece, então, como uma barreira invisível, com implicações muito graves para estes estudantes» (2007:178).

Num dos primeiros contactos que estabeleceu com a faculdade, nomeadamente com um gabinete de apoio aos estudantes, Nuno sentiu essa barreira da comunicação.

Não, não tive intérprete. Eu entrei e tive que oralizar. Ela sabe mais ou menos Língua Gestual mas foi-se esquecendo, é normal. Porque está parada. E como eu sei um pouco de leitura labial, comunicávamos assim. Claro que eu preferia ter o apoio de um intérprete, seria muito rápido e fácil, seria mais fluente, não teria dificuldades na comunicação. Através da oralidade eu tinha de me esforçar por ler nos lábios, nem sempre entendia, tinha de pedir para repetir várias vezes, demorava algum tempo (Nuno, 21 anos).

Já no discurso de outro entrevistado, podemos identificar a forma como ausência de um canal comunicativo comum limita as interações:

Em relação à Língua Gestual, só com as outras colegas Surdas e com as intérpretes é que há mais comunicação, são só elas que sabem Língua Gestual. O resto dos ouvintes, não (Andreia, 22 anos).

Esta barreira comunicativa acarreta outros impedimentos, impossibilita o aluno não apenas de se relacionar com a comunidade académica como de frequentar o ensino superior de forma igualitária e justa. Neste sentido, Coelho (2007) considera como condição de sucesso, que seja assegurado ao Surdo acesso à tradução para LGP, não apenas nos momentos letivos mas sim, em todos momentos em que o universitário necessite, nomeadamente nas tutorias, reuniões, trabalhos de grupo e horários de tradução de textos para LGP. Nas experiências relatadas pelos participantes do nosso estudo, vemos que nem sempre esta medida é assegurada.

Apesar de quatro dos entrevistados afirmarem que dispõem de intérprete em algumas das aulas, esse serviço não é, na maior parte dos casos, assegurado em todos os momentos da sua vida académica, nomeadamente, nos trabalhos de grupo ou reuniões com os docentes.

Fora das aulas não tenho intérprete. Se for dentro do horário das aulas, tenho intérprete mas fora, não. Se, por exemplo, tiver a tarde livre e quiser marcar trabalhos de grupo ou combinar uma tutoria com o professor para tirar dúvidas, não posso ter intérprete. Quem vai pagar? A Faculdade é que paga mas há um limite de orçamento, um limite de horas. Às vezes, a intérprete ajuda-me e faz de forma voluntária (Rui, 21 anos).

Mesmo a presença de intérprete não é por si só garantia do acesso à informação e aprendizagem. Uma das entrevistadas descreve as dificuldades sentidas mesmo quando o serviço de tradução é assegurado.

Depois veio a intérprete estagiária, começou a melhorar, consegui comunicar com o Professor, havia agora uma ponte de comunicação mas continuei com dificuldades, claro, porque as aulas eram teóricas, por vezes três, quatro horas, era muito tempo, sempre a ter de estar concentrada na Intérprete. Os ouvintes às vezes distraem-se, olham para o lado, nós não! Temos de estar ali de olhar fixo na intérprete durante três horas! É muito cansativo! (Daniela, 24 anos).

Os entrevistados revelam ainda nos seus discursos sentirem uma certa discriminação por parte de alguns professores. Mais uma vez, os estereótipos face aos Surdos levam a que estes sejam tratados como incapazes. No seu testemunho, Daniela fala-nos das baixas expectativas e estereótipos que os ouvintes formulam acerca das pessoas Surdas.

Também reparei que a professora tinha preconceitos, ela dizia "Alunas Surdas na Faculdade? Como é que conseguem? Não vale a pena estarem em Educação Social!" [...] Têm uma ideia negativa dos Surdos. Acho que eles pensam que os Surdos nunca conseguem entrar para a Faculdade e também dizem, "E quando fores trabalhar, como vais fazer?" Houve uma professora [...] que, quando eu estava no 2º ano, me perguntou "Mas se tu és surda, achas que depois vais conseguir arranjar trabalho?" (Daniela, 24 anos).

Mas não é apenas na relação com os docentes que os Surdos universitários encontram olhares segregadores. Quando instigados a falar sobre a relação com os colegas de turma referem o afastamento e desinteresse destes.

No início sim, estavam curiosos em saber gestos, como se diz «Bom dia», «Boa tarde». Mas depois foram desligando, o interesse desvaneceu, nunca mais quiseram saber (Andreia, 22 anos).

Antes na secundária havia festas e encontros, aqui na faculdade não existe. Mas na faculdade há também encontros à noite, nos bares e os Surdos podem participar, eu posso participar. Mas são festas dos Ouvintes, eu posso participar mas sou o único Surdo no grupo. Não há promoção da nossa cultura (Rui, 21 anos).

Esta ausência de afinidades com a turma interfere no seu percurso educativo

criando barreiras não apenas comunicativas e relacionais, mas também no que concerne ao acesso ao conhecimento e exercício pleno da cidadania.

[...] É muito difícil! Na faculdade há muita competição pelas notas, não há partilha de experiências, por exemplo, os ouvintes não querem trabalhar em grupo com os Surdos porque acham que o Surdo tem dificuldade, que é uma pessoa diferente. É sempre isto, sempre a última a ser escolhida para os grupos, depois é à sorte, fico num grupo qualquer, sinto-me prejudicada... Preferia que os Ouvintes me tratassem com igualdade! Claro que tenho de ter mais tempo para trabalhar a escrita porque tenho problemas no Português mas é igual! Mas não, colocam-nos de parte... é muito diferente! Na Escola Secundária não, eu convivia muito com os ouvintes, havia um esforço por me integrarem, havia um esforço para comunicar, escrever. Aqui é completamente diferente, não tem comparação! (Daniela, 24 anos).

Esta constante confrontação com a imagem de um Surdo incapaz e deficiente criada na ótica redutora dos ouvintes leva a que muitos destes Surdos acabem por corporizar estas imagens negativas ficando obrigados a narrarem-se na lógica dos ouvintes pois, «as marcas de deficiência impressas na alma surda, mesmo em muitos daqueles que hoje fazem discursos surdos e militam na causa surda, criaram alteridades deficientes, dependentes de representações ouvintes» (Lopes & Veiga-Neto, 2006:85) e, como consequência, «afasta o próprio surdo da possibilidade de fazer, de si mesmo, uma posição de referência a sua condição de ser surdo» (Lopes & Veiga-Neto, 2006:85).

O discurso de Daniela revela esta influência das concepções ouvintistas na (re) construção da sua identidade. Quando levada a refletir sobre as dificuldades que encontra no Ensino Superior, atribui a causa das suas dificuldades ao facto de não ter estado integrada com ouvintes ao longo do seu percurso académico.

Foi uma grande mudança! Se tivesse sido desde pequena, numa escola só de ouvintes, era diferente, ia aprendendo, aos poucos e poucos, já estava habituada. Agora, estive sempre no ensino... vá, especial e agora, de repente, muda tudo! Influenciou-me... eu acredito que sou inteligente. Se eu fosse integrada desde pequena sempre com ouvintes, eu acho que desenvolvia muito mais... é a minha opinião... (Daniela, 24 anos).

Daniela chega mesmo a esconder a sua surdez no primeiro dia de aulas da Faculdade, tentando passar despercebida entre os colegas de turma. Esta reação da nossa entrevistada denuncia o ouvintismo tão fortemente enraizado na sociedade e que leva muitos surdos a sentirem «medo de contar a alguém para não prejudicar a si próprios, pois não querem ser vistos como "doentes" ou "anormais"» (Ströbel, 2007:26).

Quando descreve alguns dos comentários negativos que um dos docentes proferiu pelo facto de ser Surda e de estar no ensino superior, Daniela destapa no seu discurso marcas de uma identidade retalhada, distorcida e atravessada pelos discursos ouvintistas.

[...] Por causa disso é que eu penso que se eu fosse ouvinte era totalmente diferente [...] há certos dias que eu não me aceito a mim própria enquanto Surda. Às vezes penso que se eu ouvisse tinha mais oportunidades, eu gostava de ouvir! (Daniela, 24 anos).

Os surdos, tal como outros grupos minoritários, são colocados de parte pela sociedade e acabam interiorizando estas concepções e estereótipos, o que leva à construção de identidades negativas, incorporando e sobrepondo visões e estereótipos da sociedade dominante na própria imagem de si (Erikson, 1976). Estando sujeitos aos olhares e concepções dos ouvintes acabam muitas vezes por assimilar estes estereótipos pois, «quanto mais insistem em colocar “máscaras” nas suas identidades e quanto mais manifestações de que para os surdos é importante falar para serem aceitos na sociedade, mais eles ficam nas próprias sombras, com medos, angústias e ansiedades» (Ströbel, 2007:27).

Vemos, portanto, como a experiência do Ensino Superior pode levar os jovens Surdos a interiorizar as concepções ouvintistas na reconstrução das suas identidades ficando, assim, impedidos de experienciar o seu percurso académico de forma justa e igualitária.

É pois urgente que se inicie a reflexão e o diálogo no que concerne à reconfiguração do papel do Ensino Superior na formação dos estudantes. Não podemos mais negar o papel das Faculdades na missão de celebrar as diferentes culturas. Mais do que um local de transmissão de conhecimentos e saberes académicos, a Universidade deve ser capaz de dar resposta a estas realidades emergentes, deve ser um facilitador na valorização e diálogo entre as culturas e as diferenças, deve promover os princípios inclusivos, despir-se de preconceitos e posturas anacrónicas para, assim, poder abraçar a tarefa primordial de contribuir para a formação pessoal de todos os académicos.

Nesse sentido, esperamos que este trabalho possa contribuir para o diálogo entre a Universidade e os seus estudantes Surdos, que estas sejam verdadeiramente capazes de escutar os seus estudantes pois «aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem que o que a escuta não se pode dar. Se discrimino [...], não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles» (Freire, 2007:120/121).

Referências Bibliográficas

- Cabral, Eduardo & Coelho, Orquídea (2006). Uma língua nas nossas mãos: Argumentos para uma educação bilingue dos surdos. In Bizarro, Rosa & Braga, Fátima (Orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, estudos, experiências* (pp. 215-221). Porto: Porto Editora.
- Castells, Manuel (1999). *O Poder da Identidade – A era da informação: Economia, Sociedade, Cultura*; v.2. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Coelho, Orquídea (2007). *Construindo carreiras: (re)desenhar o percurso educativo dos surdos a partir de Modelos Bilingues*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Coelho, Orquídea (2011). Concetualizações da surdez, manifestações e marcas da cultura surda em casamentos “endógamos surdos. In Karnopp, Lodenir; Klein, Madalena & Lunardi-Lazzarin, Márcia, *Cultura Surda na contemporaneidade: Negociações, intercorrências e provocações* (Pp. 277-293). Canoas: ULBRA.
- Costa, Alfredo Bruto (2005). *Exclusões Sociais*. Lisboa: Cadernos Democráticos, pp. 9-85.

- Dubar, Claude. (2006). *A Crise das Identidades. A Interpretação de uma Mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Erikson, Erik (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar. 2ªEd.
- Freire, Paulo (2007). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 35ª Ed.
- Hall, Stuart (1998). *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A. 2ªEd.
- Karnopp, Lodenir; Klein, Madalena & Lunardi-Lazzarin, Márcia, (2011). Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In Karnopp, Lodenir; Klein, Madalena & Lunardi-Lazzarin, Márcia(Orgs.), *Cultura Surda na contemporaneidade: Negociações, intercorrências e provocações* (pp. 15-28). Canoas: ULBRA.
- Klein, Madelena & Formozo, Daniele (2009). *Im/Possibilidades na educação de surdos: Discussões sobre currículo e diferença*. Currículo sem Fronteiras, v.9 (n.2), pp.212-225.
- Leigh, Irene (2009). *A lens on deaf identities*. New York: Oxford University Press.
- Lopes, Maura C. (2001). Relações de Poder no espaço multicultural da escola para surdos. In Skliar, Carlos (Org.), *A Surdez: Um olhar sobre as diferenças* (pp. 105-121). Porto Alegre: Mediação. 2ªEd.
- Lopes, Maura C. & Veiga-Neto, Alfredo (2006). *Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar*. Perspetiva, v. 24. (n. Especial), pp. 81-100.
- Maalouf, Amin (2009). *As identidades Assassinas*. Lisboa: Defel. 3ªEd.
- Mclaren, Peter & Giroux, Henry (2000). Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In Mclaren, Peter, *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milénio* (pp. 25-50). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perlin, Gladis (2001). Identidades Surdas. In Skliar, Carlos (Org.), *A Surdez: Um olhar sobre as diferenças* (pp. 51-73). Porto Alegre: Mediação. 2ªEd.
- Ruela, Angélica (2000). *O aluno surdo na escola regular - A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Skliar, Carlos (2001). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação. 2ªEd.
- Stoer, Stephen & Magalhães, António (2005). *A Diferença Somos Nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Afrontamento.
- Ströbel, Karin (2007). História dos surdos: representações «mascaradas» das identidades surdas. In Quadros, Ronice & Perlin, Gladis (Orgs.), *Estudos Surdos II* (pp. 18-37). Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Woodward, Kathryn (2012). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In silva, tomaz tadeu da (Org.); Hall, Stuart & Woodward, Kathryn, *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 7-72). Petrópolis, RJ: Vozes. 11ª Ed.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de Junho.
- Decreto-Lei nº 3/2008, Diário da República nº 4 Série I.