



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Ezer Wellington Gomes Lima

O aprendizado e o uso da língua escrita por surdos profundos

Rio de Janeiro

2020

Ezer Wellington Gomes Lima

O aprendizado e o uso da língua escrita por surdos profundos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor. Área de concentração: educação inclusiva e processos educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio Gomes Senna

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

L732 Lima, Ezer Wellington Gomes.
O aprendizado e o uso da língua escrita por surdos profundos / Ezer
Wellington Gomes Lima. – 2020.
157 f.

Orientador: Luiz Antônio Gomes Senna.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação.

1. Educação – Teses. 2. Surdez – Teses. 3. Escrita – Teses. I. Senna, Luiz
Antônio Gomes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação. III. Título.

es

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ezer Wellington Gomes Lima

O aprendizado e o uso da língua escrita por surdos profundos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor. Área de concentração: educação inclusiva e processos educacionais.

Aprovada 03 de fevereiro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Antônio Gomes Senna (Orientador)
Faculdade de Educação – UERJ

Profa. Dra. Rosana Glat
Faculdade de Educação – UERJ

Profa. Dra. Annie Gomes Redig
Faculdade de Educação – UERJ

Profa. Dra. Márcia Denise Pletsh
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFFRJ

Profa. Dra. Paula Almeida de Castro
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

Aos alunos surdos, sempre presentes em minha vida. Vocês me impulsionam a buscar novos conhecimentos para compreender melhor a natureza da representação social da surdez.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo apoio financeiro prestado durante o período da pesquisa.

Ao professor Dr Luiz Antônio Gomes Senna, pela confiança demonstrada, amizade e valiosa orientação.

À toda a equipe de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação UERJ/PROPED, pelo apoio e sabedoria contagiante.

Às professoras Dr^a Rosana Glat e Dr^a Celeste Kelman, pela decisiva contribuição na qualificação deste estudo.

Aos companheiros de caminhada do grupo de pesquisa Linguagem Cognição humana e processos educacionais UERJ/PROPED, pela amizade, momentos de estudo e bate-papos que ajudaram a moldar este trabalho.

Ao querido William Pietro, amigo e companheiro de todas as horas e da vida toda.

Aos meus pais, pelo amor, carinho e incentivo. Pessoas simples, de grande sabedoria, de quem herdei sonhos e lutas.

A Deus, por ter sido força nos meus momentos de fraqueza e luz sobre a obscuridade da angústia e do desânimo.

Enfim, a todos que contribuíram de diferentes formas para a finalização deste trabalho meus sinceros agradecimentos.

Descobrir consiste em olhar para o que todo mundo está vendo e pensar uma coisa diferente

Roger Von Oech

RESUMO

LIMA, Ezer Wellington Gomes. **O aprendizado e o uso da língua escrita por surdos profundos**. 2020. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Em virtude da atual conjuntura educacional dos surdos, principalmente os inúmeros aspectos pertinentes à representação da escrita, verificamos que, por não receberem estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, socioafetivo, linguístico e político-cultural, muitos desses alunos têm sofrido perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem. Diante disso, o estudo tem por motivação compreender o custo de implementação de políticas de educação destinadas ao surdo profundo, notadamente quanto à superação do fracasso no processo de aprendizagem e no uso de textos escritos. O enfoque adotado nesta pesquisa é de ordem teórico-conceitual, por centrar-se na (re)construção de conceitos, ideias e ideologias necessários ao aprimoramento dos fundamentos teóricos já desenvolvidos sobre a temática. Seu objetivo é contribuir para a compreensão de fatores que concorrem para a difícil relação do surdo profundo com o processo de produção de texto na escola, a fim de cooperar para o processo de alfabetização desses alunos, levando em conta suas dificuldades e perspectivas. A partir daí, a intenção é a de prover insumos que orientem e sustentem a elaboração de estratégias e metodologias que favoreçam o aprendizado e a inclusão desses alunos. Os dados obtidos nesta investigação revelam que a maior dificuldade que o sujeito surdo profundo enfrenta ao produzir textos escritos na escola está para além das metodologias, filosofias e/ou ações pedagógicas empregadas para o ensino da língua escrita. A apreensão acerca do que foi exposto nos convida a repensar sobre o outro que é diferente, não por se desviar do padrão, mas, por não ser, muitas vezes, igual à maioria. Tal reflexão possibilita ressignificar a surdez e os sujeitos surdos de modos outros, levando em conta as potencialidades individuais do aluno, alertando para a necessidade de a escola compreender as diferenças que por lá transitam.

Palavras-Chave: Surdez. Educação. Escrita. Modos de Pensamento.

ABSTRACT

LIMA, Ezer Wellington Gomes. **Learning and the use of written language for the profoundly deaf**. 2020. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Due to the current educational situation of the deaf, especially the numerous aspects related to the representation of writing, we found that, because deaf students do not receive adequate stimuli to their cognitive, socio-affective, linguistic and political-cultural potential, many of these students have had considerable losses in their learning development. Therefore, this study is aimed at understanding the cost of implementing education policies for the profoundly deaf students, especially regarding overcoming the failure in the learning process and the use of written texts. The approach adopted in this research is theoretical and conceptual, as it focuses on the (re)construction of concepts, ideas and ideologies necessary to improve the theoretical foundations already developed about the topic. Its purpose is to try to understand factors that contribute to the relationship between the profoundly deaf and the text production process at school, to cooperate with the literacy process of these students, taking into account their difficulties and perspectives. Thus, we intend to provide inputs that guide and support the development of strategies and methodologies that favor the learning and inclusion processes of these students. The data obtained in this investigation reveal that the greatest difficulty that the profoundly deaf subject faces when producing written texts in school goes beyond the methodologies, philosophies and/or pedagogical actions employed in the teaching of written language. The concern about what has been exposed invites us to rethink about those who are different, not because they deviate from the standard, but because they are often not like most people. Such reflection makes it possible to resignify deafness and deaf subjects in other ways, considering the individual potentialities of the student, so that the school understands the differences within its environment.

Keywords: Deafness. Education. Writing. Thinking modes.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 – Proporção de pessoas com deficiência auditiva nas grandes regiões do Brasil, em 2013.....	22
Figura 1 - Exemplo de história escrita por surdo oralizado.....	61
Figura 2 - Exemplo de história escrita por surdo usuário da LIBRAS.....	62
Figura 3 - História escrita por usuário da LIBRAS (primeira) e história escrita por um surdo oralizado (segunda).	62
Figura 4 - Texto inicialmente desenvolvido pelo aluno surdo, por meio da Libras, sem auxílio do mediador: “Eu, gostar, brincar, escola, casa, CEES”.....	64
Figura 5 - Texto reestruturado pelo aluno surdo por meio da Libras e com o auxílio do mediador: “Brinco meu amigo de bicicleta na escola. Como. Vou correr, brincar e ir embora. A perua me leva embora lá longe e vou para outra escola”.	64
Figura 6 - Texto produzido pelo aluno surdo e reestruturado conforme indicação desse aluno acerca da relação entre conteúdo grafado e o sentido por ele atribuído.	65

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	ABORDAGEM METODOLÓGICA	17
2	SURDEZ & EDUCAÇÃO	21
2.1	O sujeito da investigação	21
2.1.1	<u>Conceito de surdez</u>	21
2.1.2	<u>Surdo ou deficiente auditivo?</u>	27
2.1.3	<u>Dados sobre a surdez e a escolarização</u>	32
2.2	O estigma da surdez	39
2.2.1	<u>Aspectos históricos</u>	40
2.2.2	<u>Cultura e identidades surdas</u>	48
3	Surdez & Escrita	57
3.1	O desafio do surdo: a escrita	57
3.1.1	<u>O sujeito surdo e a escrita</u>	57
3.1.2	<u>Direitos linguísticos do surdo</u>	67
3.1.3	<u>Ainda assim o surdo deve dominar a escrita?</u>	71
3.1.4	<u>Propriedades da fala</u>	80
3.1.5	<u>Desvinculação entre fala e escrita</u>	88
3.2	Libras como um sistema semiótico: da língua política a política da língua	93
3.2.1	<u>As comunicações não verbais</u>	94
3.2.1.1	Condições de transmissão de informação	97
3.2.1.2	Comunicação não verbal como sistema de expressão	100
3.2.2	<u>Propriedades gerais da libras</u>	104
3.2.3	<u>Libras, fala e escrita: confronto e contrastes</u>	113
3.3	Bilinguismo na educação dos surdos	120
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS	136

INTRODUÇÃO

Mas se não ouvir não define fundamentalmente o ser surdo, o que é que está em jogo, então, nesta afirmação?

Benvenuto, 2006, p. 227

Muito presentes no cotidiano escolar, os dilemas acerca da escrita alfabética e suas implicações na aprendizagem consistem em um convite à reflexão sobre um grupo específico de alunos, os surdos, matriculados em diferentes escolas do país. A produção escrita desses estudantes tem sido objeto de pesquisas nacionais e internacionais¹ devido às histórias recorrentes de fracasso escolar e às dificuldades dos educadores em propiciar a significação da Língua Escrita para essa população específica.

Com efeito, as experiências pedagógicas vividas com crianças e/ou adolescentes surdos, em diferentes escolas (públicas e privadas), definiram, em grande medida, a escolha do objeto deste estudo, assim como o desejo de lançar um pouco mais de luz nos caminhos da aprendizagem desses sujeitos. De forma mais subjetiva, nasceu a vontade de, mesmo indiretamente, contribuir para o estabelecimento de uma relação mais prazerosa do aluno surdo com a escrita da língua portuguesa.

O trabalho direcionado à surdez² permitiu perceber a grande dificuldade de comunicação que envolve as relações entre professor e aluno surdo, principalmente no que se refere às questões ligadas à escrita. Esse fato converte-se, rotineiramente, em objeto de discussão nas atividades de ensino, o que revela reflexões/ações pouco satisfatórias.

Os caminhos que dão vida a essa investigação partem, pois, da análise do impacto vivido por surdos ao adentrarem a escola, momento no qual se deparam com o despreparo profissional, com materiais didáticos totalmente desconexos com sua realidade e/ou condição de vida e, sobretudo, com as inúmeras dificuldades para acessarem o mundo da escrita.

¹ Dentre a vasta bibliografia que trata da temática é possível citar os estudos de Cárnio (1997); Quadros (1997); Souza (1998); Lodi, Harrison e Campos (2002); Fernandes (2003); Mídena (2004) Gesueli (2006).

² Aqui me refiro à minha experiência no ensino de surdos em escolas da rede pública e privada no município de Rondonópolis – MT de 2006 a 2013. Durante o período de 2010 a 2012, ministrei a disciplina de LIBRAS nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT/CUR. Atualmente sou professor de LIBRAS no curso de licenciatura em Educação física da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF/Campus Petrolina - PE. Mantenho vínculo com a escola inclusiva e o ensino de surdos, por meio de projetos de pesquisa, ensino e extensão. Com o desenvolvimento desta pesquisa, busco encontrar caminhos que contribuam para uma melhor compreensão acerca do aprendizado e uso da escrita alfabética por alunos surdos.

Decerto, são constantes a presença e o uso da língua escrita no âmbito escolar, por isso, é comum qualificar esse espaço como representante da cultura letrada, a qual adquire força e representatividade, em nível ideológico, de um patamar de conhecimentos. Nesse sentido, a relação com o saber e com a escola é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, uma relação social e subjetiva.

Pautado nas circunstâncias gerais relacionadas à desigualdade e às diferenças sociais, sobretudo na apropriação da escrita, Senna (2007) descreve o cenário da educação no Brasil como sendo de segregação, em que se encontram dois mundos distintos: um sinteticamente orientado por traços da cultura moderna, imposta pela interferência europeia, e; outro formado a partir das culturas orais, de origem multiétnica. Pode-se dizer, então, que, no país, vivem-se culturas marginalizadas pelo fragmento branco da sociedade. Na verdade, esses mundos citados pelo autor ainda perduram no Brasil contemporâneo, nos espaços restritos ocupados pelo povo, desde cedo marcado pela exclusão.

Importante lembrar que a escolarização no país, inicialmente, era privilégio somente das aristocracias que partiam para a Europa em busca de formação. Entretanto, a partir do século XIX, quando o estado brasileiro instituiu medidas para a criação de escolas cuja finalidade era criar mão de obra qualificada para os novos meios de produção urbanos, buscou-se construir uma sociedade aos moldes de uma cultura europeia, ou seja, a partir de um modelo de homem cartesiano civilizado, com prejuízo dos traços culturais do povo brasileiro (SENNNA, 2007).

Desse modo, a educação brasileira se constitui como espaço organizado para a formação de homens civilizados, idealizados por meio da cultura cartesiana. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que se menospreze a identidade cultural de seus alunos. Assim, com o objetivo de formar um aluno ideal, o sujeito real é ignorado, gerando custos na aprendizagem e, por conseguinte o fracasso escolar.

[...] em boa parte, a história do fracasso escolar no Brasil construiu-se em paralelo com a história do conceito social de sujeito das escolas públicas e dos preconceitos que, quero crer, inconscientemente, o povo brasileiro tem desejado perpetuar, dentro e fora da escola, por meio de inúmeros mecanismos de exclusão e banimento. (SENNNA, 2008, p. 198).

Com efeito, o fracasso escolar, apoiado na escrita alfabética, tem sido interpretado como um obstáculo educativo para aqueles alunos que não possuem uma cultura compatível com a tradição cultural ocidental europeia. Desse modo, é necessário repensar o atual ensino partindo das diferenças e implementando formas legítimas de produção de conhecimento para

a educação. Sobre as estratégias de inclusão e procedimentos de escrita, por exemplo, Senna (2010, p. 3592) assim afirma:

Além de atuar como uma ferramenta para a cultura científica, a escrita também funciona como um instrumento de exclusão social, aplicado para que se possam distinguir aqueles que são bem-vindos e reconhecidos como cidadãos modernos, daqueles que permaneceram sob as regras medievais, não orientados pelas revoluções científicas, mas ainda formados segundo padrões tradicionais de oralidade. A alfabetização e o pleno acesso à tecnologia da escrita foram – e ainda são – compreendidos como passaporte para um lugar na sociedade moderna, através do qual o indivíduo poderia ser reconhecido como capaz de agir segundo o modo cartesiano de agir e de pensar.

Não se pode negar que os surdos, como outros sujeitos, participam de um grupo de alunos que, por algum motivo, dentro de suas especificidades, apresentam inúmeras dificuldades para acessar a escrita alfabética. Mais grave ainda é o fato de que os recursos oferecidos para solucionar essa situação estão, aparentemente, distantes de serem concretizados.

Existem alguns estudos, tais como de Pereira (2000, 2002); Gesueli e Goes (2001); Fernandes (2003); Brochado (2003), que apontam para a importância da língua de sinais como arcabouço para a apropriação da língua escrita pelo surdo. Todavia, mesmo diante de uma gama de conceitos e/ou propostas metodológicas com vistas a essa questão, observa-se que os surdos, sobretudo aqueles que apresentam perda auditiva neurossensorial profunda e severa, apresentam certas dificuldades ao terem contato com a escrita, mesmo sendo usuários da Libras (COUTO, 1985; VERTELO, 2010).

Tal discussão reflete o objetivo central deste estudo, que leva em conta não somente as dificuldades apresentadas pelo surdo profundo em relação à língua escrita, mas também os reflexos que permeiam à sua maneira singular de ver e, portanto, representar o mundo.

Nas palavras de Lucchesi (2002), o acesso e, conseqüentemente, o domínio da língua escrita como único padrão digno de aceitação e apreciação tem sido um discurso historicamente conservado e disseminado não apenas pelas escolas, mas, principalmente, pelos meios de comunicação, através de programas de televisão, internet e colunas em jornais e revistas. Nesses veículos informativos, gramáticos tradicionais têm ensinado a escrever corretamente o português, omitindo nesse discurso o distanciamento entre o que se padronizou como culto e a prática cotidiana da maioria dos falantes. Torna-se visível, portanto, um conflito histórico, no país, entre os interesses da classe dominante, “materializados na adoção de um padrão linguístico [sic.] normativo baseado no português europeu moderno, e a efetiva cultura nacional” (LUCCHESI, 2002, p.79).

Diante desse quadro e do anseio por uma verdadeira educação inclusiva no Brasil, o desafio frente à aprendizagem da língua portuguesa escrita é uma questão escolar importante, haja vista o sistema alfabético se constituir um instrumento de difícil assimilação e compreensão pelo aluno surdo, sobretudo, aqueles que apresentam um quadro mais severo e/ou absoluto, de perda auditiva. Segundo Perlin (2011, p. 56), os “surdos não conseguem dominar os signos dos ouvintes, por exemplo, a epistemologia de uma palavra, sua leitura e sua escrita”.

De fato, existem dificuldades reais da pessoa surda, sobretudo aquelas com perda auditiva profunda, para se apropriarem verdadeiramente da língua escrita, porém, não se trata apenas de uma dificuldade pautada na deficiência em si, mas, também, na precariedade das práticas de ensino de alguns espaços de ensino, por meio de métodos fônicos, disponíveis para esse aprendizado (LIMA, 2014). Assim posto, cabe um (re)pensar dos fundamentos que permeiam a escolarização desses sujeitos, levando em conta sua cultura e suas peculiaridades. Em complemento, é necessário buscarem-se práticas que mais se aproximem da sua realidade, de modo que esse aluno tenha condições de atuar, a sua maneira, assumindo seu papel enquanto cidadão pleno e tendo condições de se posicionar enquanto sujeito social.

No que se refere à comunidade surda brasileira, em específico, é importante destacar que está imersa em um mundo letrado em Português escrito. Logo, somente com o domínio dessa língua poderão obter, de fato, uma autonomia intelectual e social, bem como inúmeras possibilidades de acessar o mundo.

Ao contrário dessa escrita alfabética, entendida como um sistema artificial - criado dentro de certa cultura, para suprir a necessidade de determinado grupo e que, de maneira geral, sua aquisição demanda ensino intencional - a comunicação gestual, utilizada pelo surdo, flui de maneira natural, ao expressar sentimentos, desejos, emoções, dentre outros. Sendo assim, o aluno surdo que traz em si um modo peculiar de ler e representar o mundo, que não se alinha ao perfil cultural propugnado pela cultura científica, enfrenta certas dificuldades no processo, pois, de acordo com Senna (2000, p.7), “a cultura não é imposta aos indivíduos, mas, construída através de mecanismos internos” derivados da premência ou do desejo de interação com outros grupos. Dessas relações ele deriva suas formas de interagir e representar o mundo levantando conceitos, categorias, construindo regras e valores.

Por outro lado, a língua escrita, convém frisar, é regida por um código alfabético, combinado por meio de uma cadeia linear, a partir de uma sequencialidade linguística, com uma organização gramatical específica própria dos ouvintes, o que implica na dificuldade do surdo em se adaptar e, sobretudo, dominar esse sistema. Diante desse fato, é preciso alertar

para a necessidade de o ensino da língua escrita na escola considerar haver diferentes modos de pensamento na construção dos textos, contribuindo não apenas no modo como os sujeitos interagem com o mundo, mas, também, na maneira como o representam.

Considerada como um espaço que abriga diversas culturas, a escola deveria valorizar as características próprias de cada sujeito nela inserido, de modo a promover a interação entre todos. Contudo, constata-se a desvalorização das características do surdo nesse recinto, o que promove sua inadequação social e a construção de um estereótipo desse sujeito como portador de dificuldades e/ou distúrbios de aprendizagem.

Desse modo, a partir do contexto apresentado, a questão que se faz premente e impulsiona este estudo é esta: *como é possível compreender as propriedades mentais que os surdos transferem para a escrita, as quais fazem com que seus textos não sejam reconhecidos como tal?* Essa pergunta central apresenta-se como fio condutor ao conhecimento dos caminhos científicos, unidos aos aspectos legais, culturais e políticos, que aparecem constituindo o surdo, a surdez e o custo para uma escrita coesa, adequada, portanto, aos olhos da cultura científica.

Somado à condição atual que atravessa a vida/história dos surdos ao longo dos anos, o presente estudo se revela, então, como fonte conceitual, a fim de compor fundamentos teóricos que contribuam para uma melhor compreensão acerca da produção textual desses sujeitos.

Com a finalidade de ampliar os olhares acerca da produção de textos escritos por surdos, e de contribuir com os conceitos teórico-metodológicos que abrangem e dão visibilidade à questão, o objetivo geral proposto é caracterizar os fatores determinantes do severo custo de acesso e uso da escrita alfabética por alunos surdos profundos.

Destarte, os objetivos específicos, são:

- a) Caracterizar o surdo profundo inserido na escola regular, assim como seus fracassos e sucessos na produção de textos escritos.
- b) Definir a natureza da Libras enquanto sistema semiótico de ordem natural, política e de resistência.
- c) Descrever as diferenças dos sistemas da fala, da escrita e da Libras, a fim de caracterizar fatores que concorrem para o custo no processo de construção e no uso da escrita.

Para melhor organização das informações aqui apresentadas, optou-se por distribuí-las em duas partes, além da seção introdutória, da seção de metodologia e das referências. A primeira parte, intitulada *Surdez e Educação*, composta pelos capítulos 3 e 4, se destina à

apresentação do sujeito da investigação - o aluno surdo em suas diferenças. Nela, pretende-se ressaltar que, no Brasil, os sujeitos surdos, matriculados em diferentes escolas do país, estão sendo escolarizados por meio de ações metodológicas variadas, participando ou não de um sistema de ensino inclusivo.

Ainda nessa primeira parte da tese objetiva-se, de maneira mais abrangente, descrever os recursos escolares propostos, sobretudo, para o ensino da escrita alfabética, bem como os inúmeros desafios e possibilidades para seu desenvolvimento efetivo pelos surdos. Por meio de um panorama de informações acerca do sujeito surdo, em diferentes fases de escolarização, o estudo aponta as divergências situadas na escola, as quais refletem os diferentes momentos educacionais vividos por esses alunos ao longo da história.

O terceiro capítulo, especificamente, destina-se à análise de questões relacionadas propriamente à surdez. Concentra-se em apontar estudos pertinentes à escola inclusiva no país, com ênfase no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos. Na tentativa de elucidar questões muito próprias do sujeito desta investigação, são abordados assuntos acerca das relações existentes entre a escola, o professor e a surdez.

Em continuidade ao capítulo terceiro, serão abordadas as possíveis consequências da perda auditiva, bem como as políticas de saúde que regem a deficiência auditiva, as quais surgem com a finalidade de informar, e, principalmente, estimular a detecção precoce para a prevenção da deficiência. Convém tratar, também, de algumas questões de ordem cultural complementares à visão médica/patológica, porém indispensáveis para a compreensão do universo da surdez e do sujeito surdo que convive diariamente imerso nessa realidade divergente.

Com fundamentos na história que atravessa a vida dos surdos, desde a idade antiga até a atualidade, e no estigma que a surdez e o sujeito surdo carrega consigo ao longo dos anos, tem-se o quarto capítulo, que encerra a primeira parte da tese. Sua finalidade é abordar aspectos relacionados propriamente à descrição e precondições estruturais do estigma, com o objetivo de trazer à tona questões bastante contundentes acerca da cultura e da identidade do povo surdo, socialmente negligenciado.

Na segunda etapa desta investigação, à qual foi dado o título *Surdez e Escrita*, objetiva-se, promover uma aproximação com o objeto central desta investigação: a produção textual escrita do aluno surdo. Primeiramente, tem-se um breve levantamento de estudos desenvolvidos acerca do letramento de surdos, especialmente aqueles que enfatizam o tipo de escrita que tem sido produzida por esse público. O propósito dessa apresentação bibliográfica é evidenciar o problema que envolve a produção textual escrita desses alunos, a partir de uma

ótica da escrita alfabética padrão, pensada e idealizada somente para um tipo de sujeito: o homem da ciência moderna. Tal fato, já aponta para certas evidências acerca das “(im)possibilidades” de o sujeito surdo alcançar o escalão social que o valida enquanto cidadão brasileiro, legitimamente letrado.

O quinto capítulo, em específico, visa resgatar estudos e hipóteses acerca do tipo de produção textual escrita que tem sido produzida por alunos surdos em diferentes níveis escolares, bem como as diferentes abordagens educacionais instituídas para que esses alunos tenham acesso e, maiormente, certo domínio da escrita alfabética. Na sequência, se discute ainda sobre os direitos linguísticos dos surdos, por meio das implicações culturais que permeiam o universo cognitivo e escolar, dessa população.

No mesmo capítulo, é tratado também sobre a importância da educação em cooperação docente/discente em situações de choques culturais, principalmente em se tratando dos diferentes modos de representação do pensamento (BRUNER, 2001; 2002; SENNA, 2000; 2003). O intuito é reconhecer a surdez como diferença primordial e cultural, a fim de ressignificar a prática pedagógica direcionada a esse público e, com isso, mostrar que é possível transitar entre a cultura escolar e cotidiana sem perdas, considerando a necessidade de respeito à história de vida de cada um desses alunos.

De tal modo, o sexto capítulo, apresenta ares muito próprios da Libras, a partir de diferentes abordagens e concepções. Visa mostrar a sua importância para o surdo, sobretudo, como marcador histórico cultural, político e de resistência surda.

Compondo o sétimo e último capítulo desta segunda parte da tese, discorre-se acerca das ações e concepções já estabelecidas sobre o bilinguismo para surdos, com o desejo de contribuir para a construção de uma pedagogia que se apoie na diferença surda dentro e fora do processo educacional. Tal proposta pode ser definida como uma oposição aos discursos e práticas ouvintistas, com o desígnio de um reconhecimento político (histórico, cultural e social) da surdez como diferença.

1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Ao considerar a escola como um espaço de diferentes pessoas, práticas e costumes, o desenho geral da pesquisa se baseia na necessidade de reconhecer um tipo de sujeito - o surdo - e seus diferentes cenários linguísticos para se relacionar de maneira efetiva com a língua escrita. Dentre as inúmeras questões nas quais o estudo se pauta, é importante evidenciar a necessidade de compreender os aspectos gerais que circundam o universo da ciência, sobretudo a pesquisa em ciências humanas, que, de maneira geral, age de forma direta na tentativa de descobrir, de algum modo, os caminhos que dão vida ao desenvolvimento do homem na sociedade.

Tomar o conhecimento como elemento fundamental na construção dos destinos da humanidade tem sido cada vez mais evidenciado e propagado no contexto da sociedade atual, na qual os saberes, especialmente no campo educacional, encontram-se, muitas vezes, engendrados aos processos que condicionam as práticas pedagógicas a um modelo ideal de sujeito escolar. Este sujeito “trata-se do cidadão da cultura moderna, concebido segundo padrões de comportamento social e intelectual determinados por René Descartes em termos ideais, no século XVII” (GODOY; SENNA, 2011, p. 137).

Com a finalidade de evidenciar fatos bastante específicos do universo científico, relacionados diretamente à pessoa surda ante situações adversas vividas na escola, Souza (1998, p. 93) enfatiza que “os surdos são afetados permanentemente pelos nossos discursos sobre eles e sua linguagem”. Essa postura de narrar a surdez do ponto de vista do ouvinte – que atravessa a vida e a história dos surdos – é marca recorrente e muito presente em inúmeras investigações acerca do tema. Em se tratando de uma postura ética e atenta às discussões que permeiam a pesquisa, amparadas na surdez, a autora em destaque assim afirma:

[...] da perspectiva do pesquisador ouvinte, realizar investigação em um campo tão complexo como é o da surdez demanda [...] um constante exercício de descentramento das verdades já constituídas. Dito de outro modo, requer que o investigador parta necessariamente dos conhecimentos e das categorias já estabelecidos pela Ciência, também, exige que esteja sempre preparado para colocar sob suspeita os discursos, as asserções e os postulados considerados por ele mesmo – ou por sua instituição – como sendo da ordem dos discursos verdadeiros. (SOUZA, 1998, p. 108-109).

Ao apresentar o caminho do pensamento e a prática exercida na apreensão da realidade, percebe-se que os fatos que permeiam o problema, o sujeito e o objeto desta pesquisa, associados à produção de textos escritos de surdos, exibem características bastante

peculiares e análogas ao que é proposto na escola. Isso se explica pelo fato de se envolver uma competência relacionada ao pensamento, algo estritamente abstrato, principalmente para o surdo profundo, devido à maneira pela qual esse sujeito se expressa e representa o mundo.

Por centrar-se na (re)construção de conceitos, ideias e ideologias necessários ao aprimoramento dos fundamentos teóricos já desenvolvidos sobre a temática, esta pesquisa aponta para a necessidade de uma investigação com base teórico-conceitual. A opção por tal modelo de pesquisa se justifica ainda pela natureza do objeto de pesquisa: a natureza conceitual da escrita do surdo profundo. Com um caráter inventariante, mas também descritivo, esse tipo de estudo permite destacar os aspectos negligenciados ou privilegiados da produção científica, numa tentativa de organizar e gerar bases de dados para futuras pesquisas (BARIANI; BUIN; BARROS; ESCHER, 2004).

Inúmeras pesquisas que discutem a “discapacidade”³ do sujeito surdo em produzir textos escritos revelam que “o aproveitamento escolar é entendido em função, não de poderes mentais inatos, mas do contexto em que resultados, associados à inteligência, se tornam explicáveis e observáveis” (BRANNIGAN, 1984, p. 97). Desse modo, para além dos métodos aplicados e/ou filosofias educacionais empregados para negociar essa escrita “desconforme”, existem questões que necessitam ser revistas com a finalidade de compreender os modelos mentalistas e culturais desses sujeitos.

A abordagem proposta subsidiará, portanto, elementos embaixadores da compreensão do conhecimento científico em sua gênese e desenvolvimento, por meio de um campo culturalmente diferente de respostas e interações. Nesse sentido, considera-se que o processo de pesquisa se constitui uma atividade científica que, por meio da indagação e (re)construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade. O mesmo ocorre com o pensamento e ação, de modo que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2001, p. 17).

Sobre a necessidade de compor caminhos possíveis, capazes de esclarecer aspectos de tamanha complexidade e abstração, Lima e Miotto (2007) julgam que a pesquisa teórica baseada em dados conceituais compõe um desenho metodológico de aproximações sucessivas, ao considerar que, por meio da flexibilidade na apreensão dos dados já evidenciados, garantirá um movimento dialético no qual o objeto de estudo pode ser constantemente redefinido. Para as autoras, esse tipo de pesquisa contribui para a realização

³ O termo “discapacidade”, apresentado por Torres et al. (2007, p. 371), é descrito como um neologismo, usado como tradução da palavra espanhola *discapacidad* e para a inglesa *deficit*. De acordo com as autoras, o termo se refere às dificuldades e/ou elementos que certos alunos apresentam, os quais assinalam a existência da deficiência.

de um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, e isso exige vigilância epistemológica.

Sobre a resistência em considerar certas participações e/ou abordagens metodológicas como descobertas reais, Brannigan (1984, p. 101) assim afirma:

Para reconhecer a pertinência da classificação de uma atividade como 'descoberta', não se deve apenas levar em consideração uma linha de pesquisa científica direcionada, mas as realizações em jogo devem ser ostensivamente verdadeiras ou coerentes, e sua participação deve ser inédita, extraordinária ou original.

Em outras palavras, a questão a ser considerada na realização de uma atividade não é o que a faz ocorrer, mas aquilo que faz com que se constitua em descobertas, distante de ideias acerca de teorias científicas que se inclinam apenas ao fornecimento de informações auto comprobatórias. Sobre os critérios específicos acerca do labor científico, por meio dos princípios de cientificidade, Senna (2012, p. 9) diz:

A empiria em ciências humanas sugere-se mais como ilusão, um exercício acadêmico que se basta em si mesmo, no rigor do exercício metodológico, quando o há, pois que, a priori, ciências humanas são conceituais, matéria advinda do campo simbólico, não observável no sentido sensorial do termo.

Considerando, então, que o objeto selecionado para esta pesquisa - a natureza conceitual da escrita do sujeito surdo profundo - se constitui não como um objeto material (que tem forma e matéria), mas como um objeto imaterial e/ou matéria simbólica, existente apenas no mundo das ideias e das representações, não é possível sustentar a atribuição da aplicação de uma investigação empírica no campo da representação da linguagem. A razão dessa afirmação está no simples fato de que as representações não são empíricas, e sim fenômenos mentais, psicológicos individuais. Não são as escritas presentes no material impresso que me interessam propriamente, mas as representações, que a partir delas, se podem intuir e caracterizar o universo mental em que se constrói a escrita pelo surdo.

Posto isso, a pesquisa de ordem teórico-conceitual se impõe neste estudo como fonte de evidência para organizar o crescente número de informações, intervenções e descobertas científicas. Esse tipo de pesquisa possibilita, de um modo geral, reunir grande quantidade de resultados de outros estudos, sejam eles empíricos, dissertações ou teses, a fim de analisar diferenças que tratam do mesmo objeto. É importante ressaltar que o estudo teórico fundamenta-se no movimento de pesquisa baseada em evidências, com vistas ao aumento da produção científica educacional, isto é, do número de estudos, sejam eles de ordem cultural, tecnológica, de formação docente, dentre outros. Além disso, traz a necessidade de validar os

resultados obtidos a partir de vários estudos sobre determinada questão, a fim de subsidiar a tomada de decisão acerca do tema proposto.

Neste estudo em específico, a pesquisa teórico-conceitual surge pela necessidade de (re) conhecer melhor o sujeito, o objeto e o contexto no qual se instaura. Por meio da investigação científica, busca-se, pois, a desconstrução e reformulação de conceitos relacionados ao sujeito surdo e a sua produção de textos escritos. Vale ressaltar que a ausência de uma pesquisa empírica não compromete a veracidade das informações que dão corpo a este estudo, afinal, os dados reais que impulsionam esta investigação já estão postos e dizem respeito ao número expressivo de alunos surdos, matriculados em inúmeras instituições de ensino no Brasil, cujos modos de escrita têm sido ajuizados como desqualificados e/ou inapropriados para a constituição e/ou a formação integral de um sujeito letrado.

Para além de um estudo científico, esta tese trata-se de uma reflexão intensa e viva sobre a condução do objeto da pesquisa, com características de ordem teórica. É, na verdade, uma tendência emergente da necessidade de reunir dados para a tomada de decisão em relação à produção textual de alunos surdos profundo. Assim sendo, as bases epistemológicas que dão suporte a essa pesquisa atuam como a lente orientadora de todo o processo de investigação que, de acordo com Lima e Mioto (2007, p. 39), contribui para levar o pesquisador a trabalhar sempre considerando “a contradição e o conflito; o momento em devir; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreenderem todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosóficas, matéria/concreta e política que envolvem seu objeto de estudo”.

Segundo os critérios de inteligibilidade, que valorizam ou desqualificam determinados estudos por seu método e enquanto evidência real de uma descoberta, as observações que constituem a teoria deste estudo não apresentam um modelo pronto, mas descrevem um programa de pesquisa que revela implicações para as investigações passadas, presentes e, maiormente, futuras. Nesse sentido, a abordagem teórico conceitual torna-se importante por contribuir para caracterização dos fatores determinantes do severo custo de acesso e uso da escrita alfabética por alunos surdos profundo.

2 SURDEZ & EDUCAÇÃO

As pessoas não podem ser agrupadas nas escolas de surdos porque são surdos. Elas são diversas. Precisamos valorizar a diversidade humana.

Campello e Rezende, 2014, p. 23

2.1 O sujeito da investigação

Com a finalidade de descrever os diferentes surdos inseridos na escola regular, o capítulo inicial da discussão proposta traz uma breve explanação sobre o conceito de surdez, a fim de designar qualquer tipo de perda de audição, seja parcial ou total, audição socialmente prejudicada ou incapacitante. O ponto de partida é um panorama sobre pesquisas já realizadas na área de interesse com o intuito de apreender as diferentes concepções de diversos autores acerca da pessoa surda. Dentre essas concepções estão o ponto de vista médico, que compreende a surdez como uma deficiência, e do conceito de diferença cultural/social.

Ademais, busca-se dar a conhecer as políticas de inclusão escolar - que envolvem professores, alunos ouvintes e surdos em seus inúmeros confrontos. Baseada no princípio de educação para todos e na valorização das diferenças, com o envolvimento de toda a comunidade escolar, a escola inclusiva, muitas vezes percebida de forma positiva, pode parecer inacessível àqueles que não conseguem se adequar ao padrão da sociedade, sobretudo os surdos, que, pelo simples fato de não ouvirem, estão excluídos do processo de desenvolvimento humano.

2.1.1 Conceito de surdez

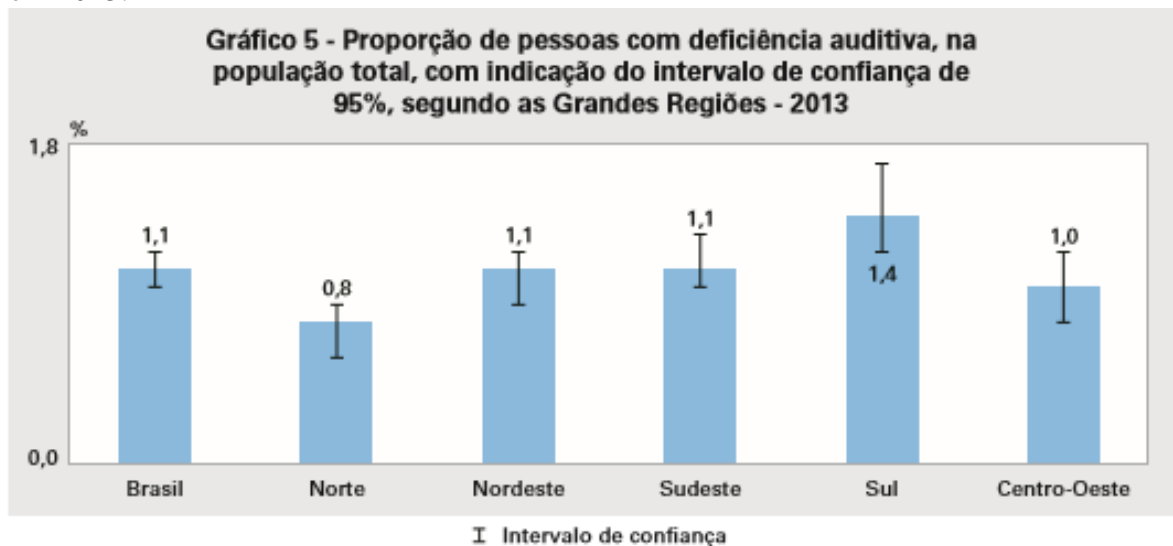
O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, por meio da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), realizada no ano de 2013, referente aos ciclos de vida⁴, em convênio com o Ministério da Saúde, divulgou que a população investigada é constituída por moradores em domicílios particulares permanentes pertencentes à área de abrangência geográfica da pesquisa. Definiu-se como abrangência geográfica todo o Território Nacional, dividido nos setores censitários da Base Operacional Geográfica de 2010, excluídas as áreas com características especiais e com pouca população, classificadas pelo IBGE, na base de

⁴ Pesquisa disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94522.pdf>>. Acesso em: 20/07/2017.

setores, como aldeias indígenas, quartéis, bases militares, alojamentos, acampamentos, embarcações, penitenciárias, colônias penais, presídios, cadeias, asilos, orfanatos, conventos e hospitais.

Ainda com relação à pesquisa, no que se refere à pessoa com deficiência auditiva⁵ (DA), considerou-se (DA) aquela que apresentava perda auditiva nos dois ouvidos; perda auditiva em um ouvido e audição reduzida no outro; ou, ainda, audição reduzida de ambos os ouvidos. A PNS 2013 estimou que 1,1% da população do País possuía deficiência auditiva, de maneira que a menor proporção desse indicador observada na Região Norte foi de 0,8%.

Gráfico 1 – Proporção de pessoas com deficiência auditiva nas grandes regiões do Brasil, em 2013.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional de Saúde, 2013.

De acordo com o censo 2013, no Brasil, a surdez foi mais frequente em pessoas sem instrução ou com ensino fundamental incompleto (1,8%), bem como no grupo de 60 anos ou mais de idade (5,2%). Em 2013, 20,6% da população surda apresentou grau intenso ou muito intenso de limitações ou não conseguiam realizar as atividades habituais, enquanto 8,4% dessa população frequentava algum serviço de reabilitação.

⁵ [...] a deficiência auditiva é a “perda parcial ou total bilateral, 25 (vinte e cinco) decibéis (Db) ou mais, resultante da média aritmética do audiograma, aferida nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000HZ e 3.000Hz” (Resolução nº 17, de 8/10/03, art. 3º, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade). Esta resolução alterou o art. 4º do Decreto nº 3.298/99, por causa do “inadequado dimensionamento das deficiências auditiva e visual” estabelecido nesse decreto federal. Em 2/12/04, o Decreto nº 5.296 alterou o art. 4º do citado Decreto nº 3.298, passando de 25 decibéis para 41 decibéis, obedecendo à Resolução do Conade, conforme segue: “Art. 70. O art. 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, passa a vigorar com as seguintes alterações: ‘Art. 4º (...), II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (Db) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz’”. (SASSAKI, 2010, p. 2).

Levando em conta o cenário educacional, referente à pessoa surda, a Política Nacional de Educação Especial define a deficiência auditiva como sendo a “perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido” (BRASIL, 2008, p. 14). Essa definição permite concluir que existem diferentes graus de perda auditiva. Igualmente pode-se admitir que a surdez pode ocorrer em diferentes fases do desenvolvimento, sendo que a sua pior consequência é a impossibilidade de captar a voz humana (fala).

Para Northern e Downs (1989; 2005), a surdez se refere a qualquer grau de audição que reduza a inteligibilidade da mensagem falada a um grau de inadequação para a interpretação apurada ou para a aprendizagem.

Lopes -Filho (1997), por sua vez, declara que a palavra surdez tem sido empregada para designar qualquer tipo de perda de audição, parcial ou total, audição socialmente prejudicada ou incapacitante. Trata-se, portanto, da diminuição da sensibilidade auditiva, havendo uma queda dos limiares auditivos, expressos em decibéis no audiograma.

De acordo com Corrêa (2001), existe uma infinidade de termos relacionados a quem não ouve: diacusia, hipoacusia, deficiente auditivo, perda auditiva, dentre outros. Ele afirma ainda que as variações individuais em relação à perda auditiva são infinitas. Há crianças que ouvem trovões, batidas de portas, “outras ainda conseguem ouvir a voz humana, mas apresentam dificuldades para entendê-la e discriminá-las” (CORRÊA, 2001, p. 25). O que varia, portanto, é a capacidade auditiva de cada uma.

Teixeira (2009), outro estudioso da temática, cita que os padrões estabelecidos pela American National Standards Institute (ANSI - 1989) consideram, genericamente, deficiência auditiva como a diferença existente entre a performance do indivíduo e a habilidade normal para a detecção sonora.

Em se tratando da anatomia e funcionamento do sistema auditivo, os estudiosos (GATTO; TOCHETTO, 2007; DUNMAD; SEGUND-BUSARI; OLAJIDE; OLOGE, 2007), afirmam que o ouvido humano é composto por três partes: uma externa e duas internas, estas últimas localizadas na estrutura interna da caixa craniana. O ouvido externo, por sua vez, compreende o pavilhão auricular (orelha), o conduto auditivo e a membrana timpânica. Essa estrutura tem por função captar as ondas sonoras e conduzi-las a membrana timpânica ou tímpano, fazendo-a vibrar com a pressão das ondas sonoras. A membrana timpânica separa o ouvido externo do ouvido médio, onde estão localizados três ossos muito pequenos, martelo, bigorna e estribo. Esses ossículos são presos por músculos, que têm por função mover-se para

frente e para trás, contribuindo na condução das ondas sonoras em direção ao ouvido interno. Ainda no ouvido médio, está localizada a tuba auditiva, que liga o ouvido à epiglote.

No ouvido interno, estão situados: a cóclea, os canais semicirculares responsáveis pelo equilíbrio e o nervo auditivo. É nessa porção do ouvido que acontece a percepção do som. A cóclea é composta por células ciliadas, que são estruturas com terminações nervosas capazes de converter as vibrações mecânicas (ondas sonoras) em impulsos elétricos, os quais são enviados ao nervo auditivo e deste para os centros auditivos do cérebro. Dessa maneira, todo o processo de decodificação de um estímulo auditivo tem início na cóclea e termina nos centros auditivos do cérebro, possibilitando a compreensão da mensagem recebida.

Vale ressaltar que qualquer alteração e/ou distúrbio no processamento natural da audição, seja qual for a causa, tipo ou grau de austeridade, constitui uma alteração auditiva, determinando, para o sujeito, uma diminuição da sua capacidade de ouvir e conseqüentemente, de perceber os sons.

Deste modo, denomina-se deficiência auditiva como a diminuição da capacidade de percepção espontânea dos sons, sendo considerado surdo “o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva” (RINALDI *et al.*, 1997, p. 31).

Com base nessa concepção, compreende-se, então, que a surdez é um tipo de deficiência agressiva que interfere, de modo particular, no comportamento das pessoas, ao mesmo tempo em que afeta muitas faculdades relativas ao seu desenvolvimento.

Sobre as causas da perda auditiva, pode ser por fatores ambientais, como exposição a volumes altos, por exemplo ou fatores genéticos, podendo ocorrer em 1-3 de cada 1000 nascidos vivos (NORTHEN; DOWS, 2005). Os referidos autores consideram surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional, com ou sem prótese auditiva.

De acordo com o Decreto nº 3298 de 20/12/1999, em seu art. IV, § 2º, é considerada pessoa com deficiência auditiva aquela que apresente perda bilateral, parcial ou total de 41 Db (quarenta e um decibéis) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz.

Uma outra classificação da deficiência auditiva é estabelecida com base na localização e grau de comprometimento do ouvido. Sobre essa possibilidade, assim diz Peter Herriot (1993, p. 18):

Quanto à localização são identificados como: Perda Auditiva Condução - que envolve o ouvido externo e o médio. A criança perde a quantidade e a qualidade de

volume sonoro, ocorre quando há algum tipo de interrupção do som quer no ouvido externo, quer no ouvido médio. A perda condutiva mais típica é quando o ouvido médio se torna inflamado, muitas vezes levando a exsudação do ouvido médio ao acúmulo de líquido por trás do tímpano.

De acordo com o autor, é muito comum para crianças, sobretudo na educação infantil, quando são constantemente acometidas de algum resfriado, coriza ou alergia ativa, experimentar exsudação de ouvido médio. Às vezes, a criança tem uma dor de ouvido aliada a uma perda auditiva condutiva entre suave e moderada, contudo, a infecção de ouvido médio e a perda auditiva resultante permanecem não sendo detectadas pela família.

Os níveis comuns de perda condutiva em crianças pequenas podem oscilar entre 35 e 50 Db, com a audição de quase nenhum som da fala em níveis conservacionista comuns. Em níveis muito suaves de perda, a criança ouvirá todas as vogais e a maioria das consoantes, mas poderá perder a audição de algumas consoantes surdas, quando emitidas com intensidade relativamente baixa.

Peter Herriot (1993) ressalta que a identificação e o tratamento precoce da perda auditiva condutiva em crianças são essenciais, pois a maioria dos distúrbios condutivos envolvendo o ouvido médio pode ser tratado com sucesso, usando medicamentos ou por meio de procedimentos cirúrgicos.

Em se tratando de perdas neurosensoriais em crianças, observa-se que são menos comuns que perdas do tipo condutivas. No caso das primeiras, a criança apresenta algum dano nas células aliadas à cóclea ou nas fibras nervosas do nervo auditivo (oitavo nervo craniano). Tal perda auditiva, pode, muitas vezes, ser negligenciada no exame físico de uma criança pequena, pois tanto o conduto auditivo externo como o ouvido médio apresentam características aparentemente normais.

Vale salientar que a maioria das perdas neurosensoriais em crianças são de origem congênita, ou seja, presentes desde o momento do nascimento. Entretanto, a perda auditiva neurosensorial também pode ser de origem genética, adquirida por doença ou incompatibilidade de RH parental. Nesses casos, a criança que já desenvolveu a fala e a linguagem normal antes da perda auditiva sofrerá menor interferência de comunicação do que aquela que ainda esteja adquirindo o sistema de linguagem auditivo oral.

Já a perda auditiva mista, se reflete em crianças que tiveram contato com alguma doença no período da gestação, adquirida por meio da mãe ou pelo próprio bebê em formação. Nesses casos, verifica-se, conjuntamente, uma lesão do aparelho de transmissão e de recepção. Quer a transmissão mecânica das vibrações sonoras, quer sua transformação em percepção, estão afetadas/perturbadas. Tal situação ocorre no momento da alteração na

condução do som até o órgão terminal sensorial ou do nervo auditivo. Em síntese, a surdez mista ocorre quando há ambas as perdas auditivas: condutivas e neurossensoriais.

Em geral, os problemas auditivos de ordem central são causados por disfunção ou deformação durante o desenvolvimento das vias auditivas alinhadas ao sistema nervoso central. Estas, por sua vez, apresentam mecanismos de audição periférica normal, entretanto são incapazes de discriminar o som.

Uma vez conhecidas as causas da perda auditiva, é importante considerar que as crianças apontadas com distúrbios de aprendizagem podem ter sofrido uma perda auditiva ainda não identificada, o que pode influenciar na sua incapacidade de entender o que ouvem. Em geral, a criança com problema auditivo central apresenta problemas em seguir e entender o que lhe é dito. Ela pode muitas vezes demonstrar acuidade normal, mas sentir dificuldade com o processamento auditivo central. A compreensão auditiva exige que as crianças prestem atenção cuidadosa e desenvolvam a capacidade de compreender com sensibilidade auditiva normal.

Dentre os graus de comprometimento auditivo estão os níveis de perda auditiva, classificados em Surdez Leve, Surdez Moderada, Surdez Severa e Surdez Profunda. (COUTO; COSTA, 1985; FROTA, 2003) caracterizam cada um desses níveis. Para eles, a surdez leve é verificada em sujeitos que nem se dão conta que ouvem menos e, por isso, tendem a aumentar progressivamente a intensidade da voz. Essa é a perda auditiva de até quarenta decibéis, que impede o aluno de perceber igualmente todos os fonemas da palavra. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse aluno é considerado como desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da linguagem, mas poderá ser a causa de algum problema articulatorio ou dificuldade na leitura e/ou escrita.

A surdez moderada trata-se de uma perda auditiva de 40 a 70 decibéis. Tal condição, acarreta, frequentemente, atraso de linguagem e alterações articulatorias, havendo, em alguns casos, maiores problemas linguísticos. O sujeito com surdez moderada tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, identifica as palavras mais significativas, apresentando dificuldades para compreender certos termos de relação e/ou frases gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada à sua aptidão para a percepção visual.

A surdez severa corresponde à perda auditiva entre 70 e 90 decibéis. Esse tipo de perda permite apenas que o indivíduo identifique certos ruídos e sons estritamente fortes (amplificados). A compreensão verbal dependerá, em grande parte, da aptidão para utilizar a percepção visual e observação do contexto e/ou a situação em que se desenvolve a comunicação.

Por fim, a surdez profunda está associada a uma perda auditiva superior a 91 Db. A gravidade dessa perda é tanta que priva a pessoa das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-a de adquirir naturalmente a linguagem oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica, quanto à identificação simbólica da linguagem. De acordo Lanzetta e colaboradores (2010, p. 02) A perda auditiva, sobretudo a perda profunda, tem como principal consequência a barreira na aquisição de línguas orais. “A falta de compreensão ou uma compreensão insuficiente da fala pode determinar à criança dificuldades linguísticas que influenciarão no seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional”. Em complemento, temos a seguinte informação:

DA Profunda (perda auditiva superior a 90 Db): O fato de não possuírem informações auditivas impede as pessoas identificarem a voz humana. Não adquirem linguagem naturalmente no ambiente familiar e não adquirem fala para se comunicarem, devido à ausência de modelo. Aconselha-se o uso de prótese individual. **O atendimento indicado deve ocorrer na escola ou em classe especial, com programas de aproveitamento dos restos auditivos e de aprendizagem de leitura labial e da fala. Há previsão de escolaridade mais prolongada.** (COUTO, 1985, p.12 apud DORZIAT, 1999, grifo nosso).

De acordo com estudos relacionados ao acompanhamento do desenvolvimento da linguagem (VIEIRA; MACEDO, 2007; FERNANDES; LIMA; GONÇALVES; FRANCOZO, 2011), o efeito da perda auditiva no desenvolvimento das habilidades de fala e linguagem pode ser variado ou complexo. Embora indivíduos com perda auditiva apresentem características heterogêneas entre si, quanto maior o grau da perda auditiva e quanto mais precoce for seu início, maiores serão os impactos negativos relacionados ao desenvolvimento da criança.

Não obstante, o grau da perda auditiva e a faixa etária em que essa perda ocorreu, bem como o nível de comprometimento linguístico da criança é que determinarão se ela precisará receber atendimento especializado. Nesse caso, cada criança terá diferente alternativa de atendimento.

Ao considerar o momento da instalação da deficiência e o grau da perda auditiva, também é possível perceber se o indivíduo pode ter dificuldades no relacionamento, na comunicação, na compreensão de conceitos e regras e na apreensão de conhecimentos através dos meios mais comuns (a língua oral e textos escrito).

2.1.2 Surdo ou deficiente auditivo?

Pensar no termo mais ou menos adequado para se direcionar ao sujeito que não escuta, analisar os fatos que o constituem, e, sobretudo, compreender o que os termos *surdo* ou *deficiente auditivo* carregam consigo, têm sido objeto de análise de alguns estudiosos

(MOURA, 2000; PERLIN, 2004; SKLIAR 2010). Embora possa parecer um assunto genérico e nada significativo, existe um universo paralelo que diverge completamente opiniões.

É possível pensar, portanto, que a palavra surdez adquiriu sentidos negativos a partir do momento em que foi colocada em relação a uma norma auditiva. Entretanto, não é com esses sentidos que a utilizamos aqui, uma vez que entendemos não ser possível sustentar a possibilidade de “represar, de aprisionar e fixar o significado, de uma forma que seja independente do jogo da invenção e da imaginação humanas” (SCOTT, 1995, p. 71). O problema não está nas palavras, mas nas formações discursivas que transpassam por elas e que operam na constituição das subjetividades provenientes da experiência da surdez.

Sassaki (2010, p. 02), por exemplo, em seu texto “Nomenclaturas na área da Surdez”, afirma que conforme art. 3º, Resolução nº 17, de 8/10/03, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), tecnicamente, considera-se deficiência auditiva a “perda parcial ou total bilateral de 25 (vinte e cinco) decibéis (Db) ou mais, resultante da média aritmética do audiograma, aferida nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz”. Contudo, obedecendo à Resolução do Conade, no art. 70, o art. 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 passa a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 4 [...], II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (Db) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz” (Art. 4 do Decreto nº 3.298/99 apud SASSAKI, 2010, p.02).

Ao tratar da origem da discussão acerca da surdez e/ou a deficiência auditiva, Sassaki (2010), afirma que está relacionada ao grau da audição afetada. Segundo o autor, no plano pessoal, a decisão quanto a usar o termo *pessoa com deficiência auditiva* ou os termos *pessoa surda* e *surda*, é opcional e particular. Geralmente, pessoas com perda parcial da audição (com baixa audição) referem-se a si mesmas como tendo uma deficiência auditiva. Já as que têm perda total da audição preferem ser consideradas surdas. Nesses termos, resta a dúvida: a pessoa surda é compreendida a partir de um conceito de deficiência ou de um conceito de diferença cultural?

Durante a Idade Contemporânea⁶, Jean Marc Gaspard Itard (*apud* MOURA, 2000), médico cirurgião e psiquiatra alienista francês, foi um dos que mais se destacou na tentativa de correção dos surdos. Reconhecia que somente a experiência externa servia de fonte para o conhecimento humano. A partir dessa concepção, foi exigido o desarraigamento ou a diminuição da surdez para que o surdo tivesse acesso ao conhecimento, alegando que o que

⁶ Os aspectos históricos relacionados ao sujeito surdo e sua escolarização ao longo do tempo, será abordado, ainda nesta sessão, no capítulo 04, deste estudo: História e surdez

era considerado diferença deveria ser reconhecido como doença e, portanto, passível de tratamento para sua erradicação e supressão do “mal”. Moura (2000, p. 25) destaca ainda que:

[...] ele tentava descobrir causas visíveis para a surdez e constatou, como outros já haviam feito antes dele, que a causa da surdez não podia ser detectada visivelmente. Para realizar seus estudos, ele dissecou cadáveres de surdos e tentou vários procedimentos: aplicar cargas elétricas nos ouvidos dos surdos, usar sanguessugas para provocar sangramentos, furar as membranas timpânicas de aluno (sendo que um deles morreu por este motivo). Ele também fraturou o crânio de alguns alunos e infeccionou pontos atrás das orelhas deles. Nada disto funcionou, considerando que nada poderia ser feito por ouvidos mortos.

Posto isso, a maioria dos pesquisadores, discretamente, se limitou aos registros nos quais os sujeitos surdos eram vistos como seres anormais, conforme o conceito de “ouvintismo”⁷. O resultado disso foi, como pronuncia a pesquisadora surda Perlin (2004, p. 80), “as narrativas surdas constantes à luz do dia estão cheias de exclusão, de opressão, de estereótipos”.

Adentrando nas propostas para o tratamento da surdez, tem-se o modelo clínico terapêutico, que define a surdez como um déficit orgânico, ou seja, o fato de não ouvir é interpretado como desvio. Siminerio (2000) afirma que alguns estudiosos acreditam em diferenças neurológicas causadas pela surdez e que estas respondem pelos níveis e agilidade do raciocínio abstrato diferentes entre surdos e ouvintes. Contudo, há quem afirme que não há diferenças biológicas entre surdos e ouvintes e sim psicológicas, é o caso de Rezende, Krom, e Yamada (2003). Eles defendem que a consequência mais devastadora da surdez se refere ao impacto causado na identidade, afetando de maneira negativa as interações sociais, sobretudo na família. Para esses estudiosos, o acesso tardio à linguagem, resultante dessa não interação, seria a causa do atraso no desenvolvimento de crianças surdas.

No cenário científico, os termos *deficiência auditiva* e *surdez* apresentam certa dicotomia em relação ao seu uso e desuso correto e/ou ideal ao se referir ao sujeito desprovido de audição. Acredita-se haver uma relação direta entre as deficiências auditivas e certos problemas emocionais, sociais, linguísticos e intelectuais, inerentes à surdez e comuns a crianças, jovens e adultos surdos (SOLÉ, 2005; SKLIAR, 2010).

Corroboram essa visão Santana e Bergamo (2005), quando admitem existir uma diferença entre o deficiente auditivo e o sujeito surdo. De acordo com os autores, a diferença é pautada em aspectos de ordem patológica para um fenômeno social. Trata-se também de

⁷ Segundo Skliar, ouvintismo trata-se de “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”.(1998, p 15).

uma mudança de nomenclatura, não só terminológica, mas conceitual “de deficiente auditivo para surdo, ou ainda surdo. Antes, os surdos eram considerados deficientes e a surdez era uma patologia incurável. Agora, eles passaram a ser “diferentes” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 567).

Sobre essa questão, Moura (2000) afirma que os termos *deficiente auditivo* e *surdo*, ou *Surdo* são ideologicamente marcados. A autora utiliza o termo *Surdo* com letra maiúscula, diferenciando-o dos termos *deficiente auditivo* e *surdo*. Para ela, *Surdo* refere-se ao indivíduo que, tendo uma perda auditiva, não é caracterizado pela sua deficiência, mas pela sua condição de pertencer a um grupo minoritário, com direito a uma cultura própria e a ser respeitado na sua diferença. Em outras palavras, *Surdo* refere-se à condição de não ouvir.

Em complemento, Padden e Humphries (1996, p. 44) trazem a seguinte contribuição:

[...] ‘deficiência’ é um rótulo que historicamente não pertence às pessoas Surdas. Sugere auto-representações políticas e objetivos que não são familiares ao grupo. Quando pessoas Surdas discutem sua surdez, usam termos profundamente relacionados a sua língua, seu passado, e sua comunidade. As pessoas surdas têm uma história de aliançar-se a outros grupos deficientes, mas não é um termo primário de auto identificação.

Para os surdos, a aceitação da surdez como deficiência, compõe um universo de ampliação do estigma, promovendo, assim, a caracterização do fracasso, em virtude da maneira pela qual a sociedade compreende o termo, deficiência. Entretanto, a surdez pode levar a inúmeros comprometimentos que afetam o desenvolvimento linguístico, pedagógico e psicossocial da criança surda. Isso implica dizer que a comunicação humana atua como um processo predominantemente sensorial dependente, que se concretiza a partir da percepção auditiva e da decodificação de estímulos percebidos, culminando com a possibilidade de compreensão de aspectos inerentes à linguagem humana.

É possível pensar, portanto, que a palavra surdez adquiriu sentidos negativos a partir do momento em que foi colocada em relação a uma norma auditiva. Entretanto, não é com esses sentidos que a utilizamos aqui, uma vez que entendemos não ser possível sustentar a possibilidade de “represar, de aprisionar e fixar o significado, de uma forma que seja independente do jogo da invenção e da imaginação humanas” (SCOTT, 1995, p. 71). O problema não está nas palavras, mas nas formações discursivas que transpassam por elas e que operam na constituição das subjetividades provenientes da experiência da surdez. (WITCHES; LOPES, 2016, p. 35)

Dito isso, a questão da surdez envolve, sobremaneira, a instituição escolar e, conseqüentemente, o sujeito surdo, pois a compreensão de sujeito incapaz, tanto social quanto intelectualmente, quando reproduzida nesse espaço, amplia e naturaliza a ideia de

medicalização, reforçando, de modo impresumível, o sujeito social estereotipado segundo as crenças em um sujeito cartesiano⁸, figura central da modernidade.

Segundo Senna (2016), a aproximação entre saúde e educação se funde na tentativa de buscar explicações e soluções para uma aparente incompatibilidade entre certos sujeitos sociais e a experiência da aprendizagem escolar. O autor cita ainda que nessa relação, raramente se aponta para questões que sugerem a imensa maioria de sujeitos em situação de fracasso escolar ser oriunda de periferias culturais.

O modelo médico da deficiência surge como um padrão que percebe o surdo como um sujeito doente que necessita ser tratado/curado, o que, de certo modo, o caracterizará como uma pessoa inválida, socialmente. Tal conceito mantém sua forte influência até mesmo entre os defensores dos direitos das pessoas com deficiência, que, de certa forma, torna responsável pela não aceitação da própria sociedade em repensar suas estruturas e atitudes por meio da inclusão de pessoas com deficiência para que estes tenham acesso de desenvolver-se em termos pessoais, profissionais e educacionais.

Nas discussões acadêmicas e nas pesquisas que majoritariamente se desenvolvem em contextos de cooperação entre educação e saúde, prevalecem hipóteses que tomam desde a questão da crença em uma suposta universalização dos sujeitos escolares à crença em uma figura ideal que possa reduzir a noção de aluno. Decerto, a identificação da surdez como condição patológica que deve ser superada orienta as ações de profissionais e professores envolvidos com tal situação. Desejosos em “curar” a criança “deficiente”, esses profissionais alegam que o ensino e a aprendizagem, nesses casos, somente seriam eficazes a partir da tecnologia aplicada a uma rota fonológica como um caminho possível, desejável e, sobretudo, necessário para conferir à criança surda o domínio da leitura e escrita.

Infelizmente, muitos surdos ainda são vistos como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma perspectiva assistencial excludente. De fato, houve avanços na visão clínica, que fazia das escolas dos surdos espaços de reabilitação de fala e treinamento auditivo, preocupando-se apenas em “curar” os surdos, vistos inicialmente como deficientes, e não em educá-los.

Diante do exposto, é necessário concordar que a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e

⁸ Entende-se por sujeito cartesiano o cidadão da cultura moderna, concebido segundo padrões de comportamento social e intelectual determinados por René Descartes (daí o seu nome, sujeito cartesiano), em termos ideais, no século XVII (GODOY; SENNA, 2011, p. 137).

mantida por um grupo social na medida em que este interpreta e trata como desvantagem certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas (OMOTE, 1994).

A concepção do surdo como um deficiente permite práticas discursivas que os descrevem como incapazes, deficientes, portanto, anormais. São reflexões com esse teor que distinguem os surdos como sujeitos a serem corrigidos pela medicina, acima de tudo, enredados ao jogo de normalização do padrão ouvinte. São os discursos científicos e saberes médicos que submetem os surdos, mesmo resistentes, a um sistema de saúde pautado no controle dos seus corpos.

2.1.3 Dados sobre a surdez e a escolarização

No Brasil, o sistema oficial de ensino garante um atendimento especializado às pessoas surdas, no entanto, esse atendimento é restrito, seja pela falta de conhecimento por parte do corpo docente e/ou pela carência de profissionais especializados na área. De fato, é gritante a disparidade de conhecimento existente entre crianças surdas e demais alunos, visto que os problemas de escolarização das primeiras são abundantes devido às raras e pouco divulgadas propostas metodológicas e a deficiência de materiais didáticos direcionados ao seu movimento de ensino e aprendizagem.

Essa diferença caracteriza o que a política educacional nomeia de “exclusão”, fruto de ações internalizadas que fazem o aluno permanecer na instituição escolar mesmo sem aprendizagem. Enquanto isso, a escola ganha destaque e investimentos econômicos, com programas de correção de fluxo, classes de aceleração, classes de reforço, dentre outros.

Frequentar a escola é, de fato, excelente oportunidade para aprender que todos são merecedores de tratamento digno. Entretanto, ao se conceber práticas de ensino que não valorizam a individualidade do sujeito, com sua bagagem cultural e suas experiências particulares, não se permite um ensino igualitário nem um avanço nas discussões que permeiam a escola enquanto um espaço de diferenças. Desse modo, cada sujeito continuará a percorrer sua trajetória escolar a seu ritmo, dentro de um mesmo tempo único. Consequentemente, uns dominam tudo e outros quase nada.

Por certo, há estudos voltados ao fracasso escolar, Mattos (1996, 2005); Carvalho (2003); Dubet (2003); Freitas (2007); Crahay (2013), que revelam posições semelhantes a respeito do tema, pois descaracterizam a missão de ensinar, do fazer educação para todos e, principalmente, desqualificam a criança/aluno, evidenciando situações de desconforto profundo. De maneira excludente e/ou desumana essas situações, muitas vezes, acompanham

o sujeito em toda sua trajetória escolar. Tais estudos constituem, portanto, uma manifestação de violência produzida pela escola e uma expressão pedagógica da negação do outro como um legítimo outro (MATURANA, 2000).

Ao considerar o abandono pedagógico e afetivo frutos, muitas vezes, de práticas naturalizadas, a partir de atitudes totalmente distantes de qualquer ética profissional, De Souza (2002, p. 181), assim se manifesta:

Compreendo o fracasso escolar como uma das manifestações mais gritantes de abandono social, porque aprisiona milhares de crianças e jovens num ciclo perverso e recorrente de circunstâncias destrutivas de sua humanidade e, com isso, gera uma aprendizagem dolorosa de baixa auto-estima e a construção de uma auto-imagem degradada diante dos espelhos da vida que refletem e são refletidos no e pelo convívio social.

O Fracasso escolar é, nesse sentido, uma produção social advinda do processo civilizatório que previa o banimento do estranho, do diferente, daquilo que se opunha ao sujeito da ciência. Isso é uma total perversidade. As propostas metodológicas de ensino para a criança surda, principalmente na fase escolar inicial, ainda se baseiam no trabalho com ouvintes, ou seja, em um estudo por meio de sons, revelando, assim, total despreparo das escolas na busca de um ensino igualitário (LIMA, 2014).

Em se tratando de exclusão, Karin Strobels, professora e pesquisadora surda, traz a seguinte contribuição:

Enfrentei muitas dificuldades na escola de ouvintes, reprovei várias vezes e sentia muita vergonha por ser a aluna 'mais velha' da sala, como se eu fosse uma imbecil e tivesse dificuldade de aprendizagem; com este complexo de inferioridade e de baixa autoestima, me tornei uma adolescente rebelde e revoltada. (STROBEL, 2008, p. 16).

Sob essa ótica, o trabalho educacional com a pessoa surda revela que a dificuldade maior ao lidar com a questão da linguagem escrita repousa ainda em uma compreensão limitada a respeito da linguagem e de sua importância em relação ao processo de ensino e aprendizagem de qualquer aluno. Contudo, a análise da educação voltada para pessoas surdas aponta questões referentes não só aos seus limites e possibilidades, mas também aos preconceitos da sociedade para com elas. Somam-se a isso os inúmeros entraves para participarem da educação, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas.

Sim, os surdos estão nas escolas, todavia, a preocupação em escolarizá-los está aquém da realidade almejada, pois a equipe de profissionais que acompanha essa comunidade a

desconhece, bem como a sua forma peculiar de comunicação e expressão, nomeando-o incapaz, ou, em alguns casos, como sujeito desprovido de linguagem.

Apesar dos argumentos que têm colocado por terra os preconceitos sobre as línguas de sinais e a identidade surda, demonstrando a sua legitimidade; apesar do histórico fracasso das diferentes propostas educacionais que ignoraram as línguas de sinais no ensino de surdos em todo o mundo; apesar dos animadores resultados das experiências com políticas bilíngües de ensino, que conferem igual importância à língua e cultura dos alunos; apesar de todas essas ponderações, a política oficial no Brasil ainda insiste em se colocar na contramão de todas as evidências e considerações éticas. Tal política, já em vigor há alguns anos, tem preconizado a inclusão de todos os chamados ‘alunos com necessidades especiais’ (entre eles, os surdos) nas salas de aulas regulares, bastando para isso o fornecimento, pelo poder público, de ‘recursos adicionais’ que ‘viabilizem’ essa inclusão. (LEITE, 2008, p. 20-21).

Não se pode esquecer que a educação das pessoas surdas, assim como de qualquer outro cidadão, tem como meta promover o desenvolvimento intelectual. Nesse processo, a apropriação dos saberes acumulados no decorrer de suas vidas contribui significativamente para que as crianças matriculadas em suas respectivas escolas tenham acesso ao aprendizado e à demonstração de suas habilidades, de forma que conquistem oportunidades relacionadas à integração na sociedade, distante da exclusão.

De fato, a oportunidade para todos deve ser um eixo norteador de igualdade entre os sujeitos, de modo que todo ser humano, independente das possíveis diferenças, tenha os mesmos acessos e possibilidades. Igualmente deve ser elemento base dessa igualdade a existência de uma política social democrática, preocupada com a sociedade, principalmente com os sujeitos tratados e/ou apontados como “diferentes”. Estes, na verdade, necessitam de mais independência, menos assistencialismo e elevada autonomia.

Em relação à inclusão de surdos, resultante de políticas pautadas nessa igualdade, estudos focam diferentes aspectos da temática, quais sejam: o olhar dos professores e profissionais da educação (SILVA; PEREIRA, 2003; GUARINELLO et al., 2006; TENOR et al., 2009); o olhar dos próprios surdos sobre a inclusão (LACERDA, 2007; CRUZ; DIAS, 2009; BISOL et al., 2010; LOPES; LEITE, 2011); a ação prática dos intérpretes de Libras (GUARINELLO et al., 2008); e a função do instrutor surdo (FARIA, 2011).

De acordo com a proposta inclusiva, entende-se que a escola, como lugar que propicia educação, precisa reconhecer as diferenças e aceitar a subjetividade de cada aluno. Em outras palavras, a escola precisa compreender a heterogeneidade, o que envolve atentar para problemas de identificação, comunicação e sentido de vida, muitas vezes negligenciados pelas instituições, que não chegam a resolver, nem mesmo a gerir cada um deles. Por conseguinte, o sucesso escolar das crianças é, ao mesmo tempo, desafios e possibilidades; orgulho e

sofrimento. Orgulho pelo sucesso, quando alcançado, e sofrimento porque exige abdicção, tempo investido, renúncia.

Decerto, a inclusão é necessária, mas, qual inclusão? Em resposta a esse questionamento, Fontes (2007); Glat e Blanco (2009), entre outros, afirmam que uma escola verdadeiramente inclusiva implica, sobretudo, no redimensionamento de estratégias e metodologias que consigam responder às necessidades apresentadas pelo conjunto de alunos e por cada um individualmente, assumindo o compromisso com o processo ensino-aprendizagem dos educandos. De acordo com essa concepção, Sartoretto (2011, p. 78) ressalta:

A escola inclusiva, que se preocupa em oferecer condições para que todos possam aprender é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constroem as aprendizagens.

Assim, a educação inclusiva com destaque para sua capacidade de atender alunos surdos em muitas de suas dificuldades é realmente questionável, haja vista, até o presente momento, não ter favorecido o crescimento e/ou desenvolvimento educacional desses alunos. Observa-se, então, que o espaço escolar, de um modo geral, até mesmo no ensino dito especial, vem apresentando pouco ou nenhum sucesso verdadeiramente efetivo.

De acordo com a atual Política Nacional de Educação no Brasil, os processos educacionais inclusivos são entendidos como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1). Fundamentado nos direitos humanos, esse modelo de educação busca conjugar igualdade e diferença como valores indissociáveis e constitutivos da sociedade. Nesse sentido, compreende-se que as ações educacionais devem superar a lógica da exclusão dentro e fora da escola. Corrobora esse pensamento Omote (2003, p. 154), ao afirmar que inclusão é:

[...] um princípio ideológico da igualdade de direitos e do acesso a oportunidades para todos os cidadãos, independentemente das posses, da opção religiosa, política ou ideológica, dos atributos anatomofisiológicos ou somatopsicológicos, dos comportamentos, das condições psicossociais, socioeconômicas ou etnoculturais e da filiação grupal.

De acordo com o Ministério da Educação do Brasil (2008), a Declaração de Salamanca, instituída na Espanha, em 1994, proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combate a atitudes discriminatórias. Ademais,

ênfatiza que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular.

Sem dúvida, muito se fala sobre inclusão, não sendo rara também a existência de leis que amparam o surdo. Por conseguinte:

A escola entupiu-se do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazando (MANTOAN, 2006 p. 14).

Na visão de Figueiredo (2010), a Educação Inclusiva convive com inúmeras dificuldades, dentre elas o posicionamento de certos educadores que desconhecem os princípios norteadores da inclusão, declarando incapacidade e/ou despreparo para o trabalho com alunos que apresentem algum tipo de deficiência. De acordo com a autora, atualmente é consenso no discurso de alguns professores:

[...] o reconhecimento das diferenças entre os alunos, porém, a dificuldade é tratar pedagogicamente essas diferenças, buscando sentido no que for capaz de contribuir para que as pessoas se reconheçam como suporte nas características que proporcionam distinção e que delas fazem sujeitos singulares (FIGUEIREDO, 2010, p. 13).

A ideia de escola inclusiva teve início com a abertura de suas portas para receber os que estão fora dela, os excluídos. Porém, ao contrário do que está previsto em lei, o sujeito surdo está totalmente alheio a essa realidade, pois a escola não está preparada para recebê-lo, tampouco os professores têm conhecimento suficiente para mediar e/ou conduzir os saberes que lhe são de direito. Além disso, o material didático disponível na escola não é pensado para atender a tais diferenças. Enfim, os surdos estão na escola, porém conquistando pouco ou nenhum progresso escolar (RIOS; NOVAES, 2009; ASPILICUETA et al., 2013; RESENDE; LACERDA, 2013; MARQUES; BARROCO; SILVA, 2013; LIMA, 2014).

Costuma-se culpabilizar a escola pelos resultados pouco ou nada satisfatórios que os surdos apresentam em suas produções escolares. Entretanto, será que somente ela é culpada por todo esse fracasso?

[...] a escola, enquanto instituição, é composta por sujeitos. Então, a culpa é compartilhada? Não. Em geral, recai sobre os professores, já que são eles os responsáveis pela aplicação e transmissão dos conteúdos regulares. Sabemos que a dimensão dessa culpa de não qualidade educacional é muito maior do que podemos imaginar e envolve diversos fatores culturais, sociais, políticos (LIMA, 2015, p. 26).

Como se vê, os discursos e as práticas que envolvem a diversidade continuam por apontar e determinar o espaço do outro como desigual. A diferença, nessa perspectiva, é naturalizada e cristalizada. Desse modo, é necessário repensar sobre esse outro, aquele que é diferente não por se desviar do padrão, mas por ser, muitas vezes, diferente da maioria. Essa reflexão possibilita pensar a surdez e os sujeitos surdos de modos outros.

As práticas de escolarização frente ao ensino de surdos em diferentes escolas públicas e particulares do país, igualmente mobilizam o (re) pensar sobre os espaços que a escola, de um modo geral, vem ocupando nas discussões que dizem respeito à educação pública do Brasil. No que se refere ao contato entre professor e aluno surdo, por exemplo, entende-se que é de grande importância para o bom andamento das práticas pedagógicas, além de exercer, por meio da comunicação, um canal direto de mediação dos saberes em sala de aula. A esse respeito Barros (2009, p. 18) assim argumenta:

Para melhorar a ação do professor em sala de aula, entendemos ser de extrema importância que o professor veja a inclusão sob a ótica daquele que a tem produzido: o Surdo, enquanto aluno. Essa percepção o auxiliaria a melhor executar seu trabalho e a enfrentar o desafio de não só incluir, mas incluir com qualidade, mediante conhecimentos mais específicos e aprofundados. Se o trabalho do professor consiste em propiciar um ambiente no qual o aluno possa desenvolver aprendizagens múltiplas, o êxito da sua prática pedagógica diária aumentaria se pudesse penetrar e explorar profundamente o mundo desse aluno Surdo.

Para a autora, existe a necessidade de o professor reconhecer as especificidades educacionais do seu aluno surdo e de aplicar práticas que favoreçam sua compreensão dos conhecimentos ministrados em sala de aula, contribuindo, assim, com o aprendizado do aluno, objetivo central da inclusão escolar.

Em se tratando da comunicação, observa-se que a maioria dos professores apresentam pouco conhecimento a respeito da surdez e da língua de sinais, o que dificulta ainda mais as relações entre professor/aluno surdo (LIMA, 2014). Outro aspecto que afeta diretamente esse contato é a invisibilidade do sujeito surdo nos ambientes escolares, onde os profissionais desconhecem a comunicação gestual e a especificidade de aprendizagem desses alunos. Isso “gera uma série de constrangimentos psíquicos e cognitivos aos sujeitos envolvidos”. (KELMAN; BUZAR, 2012, p. 08).

Lacerda e colaboradores (2010) descrevem que várias são as barreiras que afetam diretamente os professores de classe regular, dentre elas a crença de que a presença do intérprete de Libras em sala de aula é suficiente para eliminar a barreira linguística (professor - aluno surdo - aluno ouvinte), garantindo, assim, desenvolvimento cognitivo satisfatório por parte dos alunos surdos incluídos.

Kelman (2014), por sua vez, afirma a necessidade de garantir aos professores das salas regulares encontros de formação continuada em parcerias com a mão de obra especializada, tais como: os professores do AEE, (Atendimento Educacional Especializado) e SRM, (Sala de Recursos Multifuncionais), professores de classe bilíngue, interpretes de Libras, dentre outros. Para a autora, tais encontros auxiliariam na elaboração de práticas educacionais adequadas às especificidades linguísticas desses alunos.

Decerto, os aspectos que movem a comunicação escolar em função de crianças surdas apontam questões que merecem total reflexão. De acordo com Dorziat (2006), não basta ser uma escola inclusiva para surdos, é necessário buscar meios que facilitem tanto a participação quanto a aprendizagem desses sujeitos. Desse modo, os professores, incluindo os da sala de aula regular, devem conhecer e usar a Língua de sinais e, principalmente, conhecer o sujeito surdo de forma integral, a fim de lhe proporcionar um ambiente o mais natural possível, de modo que possa sentir-se incluso. Para que essa harmonia possa acontecer é importante que os docentes trabalhem em conjunto, suprimindo as necessidades uns dos outros.

Esses problemas têm sido abordados por uma série de autores que, preocupados com a realidade escolar do surdo no Brasil, procuram identificar tais problemas (FERNANDES, 1989; TRENCHÉ, 1995; MÉLO, 1995) e apontar caminhos possíveis para a prática pedagógica (GÓES, 1996; LACERDA, 1996).

Toda essa discussão acerca da escolarização de surdos revela claramente que eles estão presentes na escola, porém não participam dela. É fato que os surdos não são os únicos alunos que vivem à margem dessa educação excludente e, sobretudo, falha, contudo, é importante trazer à tona um problema que é vigente e que já tem sido debatido por anos em diferentes estudos/pesquisas acerca da temática.

É inútil pensar que algum dia os problemas enfrentados pelos alunos surdos na escola serão solucionados sem ao menos a compreensão atenta dos motivos “reais” que o impossibilitam acessar com precisão os conteúdos escolares e, por conseguinte, obter a progressão escolar.

É evidente que o ensino inclusivo, de um modo geral, tem apresentado certos benefícios e avanços ao longo dos anos, porém, os alunos surdos, em especial, permanecem imóveis a esse “aparente avanço”. Essa constatação conduz, portanto, ao questionamento dessa inclusão que, infelizmente, não tem dado conta de toda a diversidade existente na escola e que, mesmo beneficiando e contribuindo para o sucesso de alguns, não atinge a todos. Por isso, precisa ser urgentemente revista, afinal, todos não são muitos e alguns, certamente, não são todos.

Sobre a educação de surdos, Ladd (apud GONÇALVES, 2011, p. 295). menciona que:

A Educação de crianças surdas foi uma das grandes prioridades da maioria das comunidades surdas ao redor do mundo por mais de 250 anos. Nos últimos cem anos, no entanto, esta preocupação aumentou por causa da crescente frustração e até mesmo desespero diante de má qualidade dessa educação. A responsabilidade por essa situação tem sido tradicionalmente atribuída à hegemonia do oralismo, que definimos como uma tentativa de se tirar da educação surda tudo o que é “surdo” – línguas de sinais, os educadores surdos, o contato da comunidade com pais e crianças, a história surda, os Estudos Surdos e as culturas surdas.

Após anos de discussão sobre a escolarização de surdos e da convivência com resquícios bastante próximos de uma educação de surdos segregadora, excludente e, muitas vezes, paliativa, os sucessos evidenciados por estudos que dão vida à escolarização de surdos são pingos d’água diante da imensidão oceânica que representa essas pessoas. Desse modo, é urgente a ressignificação da educação dos surdos no Brasil, de modo que esse aluno tenha, como qualquer outro aluno, possibilidades de escrever, de progredir academicamente e/ou ser, de fato, reconhecido como um cidadão nacional, com direitos e deveres, como qualquer outro sujeito social.

A escola precisa, pois, se despir de toda e qualquer (im)possibilidade de práticas de escolarização de surdos mediada por metodologias ouvintistas e, urgentemente, ressignificar, transformar, edificar um ensino verdadeiramente real, que venha ao encontro desse sujeito que não ouve, mas que apresenta inúmeras possibilidades de desenvolver-se tal qual o ouvinte. Esse aluno é único e, portanto, toda e qualquer atividade a ele direcionada deve ser conduzida de maneira específica, respeitando sua maneira singular de ver e representar o mundo.

Na missão de educar os surdos, os desafios são diários, a dificuldade é constante e os recursos oferecidos para uma aprendizagem de qualidade apresentam-se, aparentemente, distantes de concretização. Nesse sentido, com a finalidade de entender as vitórias e perdas desta população, parece oportuno refletir sobre alguns aspectos da educação de surdos ao longo da história, procurando compreender seus desdobramentos e influências sobre a educação na atualidade.

2.2 O estigma da surdez

Com a finalidade de compreender os caminhos percorridos pela comunidade surda, por meio da análise teórica da constituição da identidade cultural e da subjetividade surda, este capítulo tem como objetivo principal promover o reconhecimento da surdez como uma

diferença cultural e identitária. Além disso, busca elucidar as principais características da identidade dos surdos por meio das questões que perpassam o paradigma da inclusão. Para tanto, é imprescindível abordar os aspectos históricos que dão amplitude à discussão da situação atual do sujeito surdo na escola, assim como os estigmas que permeiam sua vida.

Fundamentando-se na história que atravessa a vida dos surdos, desde a idade antiga até a contemporaneidade, é possível analisar as consequências de cada etapa escolar e/ou desenvolvimento humano dessas pessoas estigmatizadas de maneira negativa simplesmente pelo fato de não ouvirem. Essa reflexão revela a necessidade de uma mudança profunda e urgente no processo de escolarização dos surdos, de modo que possam participar na construção de um novo modelo de inclusão. Para além do aprendizado da língua portuguesa, esse modelo deve atender outras especificidades desse grupo que segue à margem social e, por isso, não se desenvolve de acordo com as suas potencialidades.

2.2.1 Aspectos históricos

A presença do povo surdo é tão antiga quanto a humanidade. Sempre existiram surdos. O que acontece, porém, é que nos diferentes momentos históricos nem sempre eles foram respeitados em suas diferenças ou mesmo reconhecidos como seres humanos.

Strobel, 2008, p. 42

Com o desejo de contextualizar o cenário educacional no qual o aluno surdo está inserido, se faz necessário, antes de tudo, apresentar os conceitos históricos que auxiliarão as discussões instauradas nesta investigação.

Com efeito, a temporalidade que atravessa o percurso da educação de surdos apresenta momentos históricos caracterizados por mudanças, turbulências e crises, mas, também, pelo surgimento de ingênuas “oportunidades”. Sobre os caminhos históricos da exclusão social, De Mello (2000, p. 3) afirma:

Quando os lugares e os papéis não são definidos nas relações sociais, as histórias se mesclam e as funções são invertidas. Instaure-se a violência que, vivida na sua história particular, perpassa as fronteiras e vai perpetuar-se na história do sujeito, constituindo uma herança maldita de componentes destrutivos.

Perello e Tortosa (1978), bem como Veloso (2009), apontam como ícones dessa história os filósofos Heródoto (485 – 420 a. C), que classificava os surdos como “seres

castigados por Deus”; Sócrates (469 a. C), que, em conversa com seu discípulo Hermógenes, menciona a sinalização dos surdos com as mãos como linguagem⁹; e Hipócrates (460 – 377 a. C), o qual acreditava que quando uma pessoa não verbaliza, conseqüentemente não possui linguagem e tampouco pensamento¹⁰.

De acordo com Strobel (2006) e Veloso (2009), na Idade Antiga, por volta de 4000 a.C, encontram-se relatos de que, no Egito, os surdos eram considerados criaturas privilegiadas, enviadas dos deuses. Acreditava-se que se comunicavam em segredo com os deuses e, por esse motivo, havia um forte sentimento humanitário e de respeito. Os surdos eram, pois, protegidos e dignos de adoração, no entanto, tinham vida inativa, sem direito à educação.

Na China, entre 485-483 a.C., os sujeitos surdos eram lançados ao mar e sacrificados ao célebre “Deus Teutates”. Enquanto isso, na Grécia, entre 480-425 a.C., a população surda era considerada incapaz para o raciocínio, invisível e um incômodo para a sociedade, por isso eram condenados à morte, lançados abaixo do topo de rochedos de Taygété, nas águas de Barathere. Os sobreviventes viviam como miseráveis escravos ou abandonados, verdadeiros indigentes. Em Athenas, eram rejeitados e largados em praças públicas ou em campos distantes. Já em Esparta, os surdos eram lançados do topo dos rochedos, sem nenhuma chance de sobrevivência.

Durante a Idade Média, as pessoas que nasciam com alguma deficiência eram tidas como um castigo divino. Em alguns lugares do mundo, eram tratadas indignamente, postas à morte em fogueiras (durante a Inquisição) ou apedrejadas. Muitos eram mortos ao nascerem e outros escondidos pela família, que não tinha coragem de submetê-los a tais crueldades. Assim, passavam a vida sem a sociedade saber de sua existência (STROBEL, 2006).

Há registros de que, na Idade Média (476 d. C), aos surdos não era concebido nenhum tratamento digno, pelo contrário, eram tratados como estranhos e /ou motivo de curiosidade da sociedade. A eles ficava expressamente proibido receber a comunhão, por serem considerados cheios de “pecados” e por dizer-se que nos decretos bíblicos havia relatos de que o casamento de pessoas surdas era proibido, somente sendo permitido àqueles que recebiam autorização papal. Havia também leis que vetavam aos surdos o direito de receber herança, bem como todos os direitos que envolviam a cidadania (LADD, 2003; GUGEL,

⁹ Sócrates perguntou ao seu discípulo Hermógenes: “Suponha que nós não tenhamos voz ou língua e queiramos indicar objetos um ao outro. Não deveríamos nós, como os surdos, sinalizar com as mãos, a cabeça e o resto do corpo?” (Crastylus de Plato, discípulo e cronista) (VELOSO, 2009, p. 10).

¹⁰ Dizia que “de todas as sensações, é a audição que contribui para a inteligência e o conhecimento, portanto, os nascidos surdos se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão”. Ele achava absurda a ideia de ensinar o sujeito surdo a oralizar. (VELOSO, 2009, p. 10).

2007). Por volta de 483-527 d.C., em Roma, os surdos eram considerados pessoas castigadas ou enfeitiçadas, sendo condenados, abandonados ou mortos. Eram lançados ao Rio Tiber, onde só se salvavam aqueles que, por algum motivo, conseguiam permanecer com algum sinal de vida, ou aqueles cujas famílias os escondiam. Essa mesma sociedade também fazia desses sujeitos escravos, obrigando-os a passar toda a vida no seio de um moinho de trigo, em movimento contínuo e constante.

Na Idade Moderna, surgiram alguns estudos que desencadearam possibilidades de entender o sujeito surdo e sua capacidade intelectual, mas de uma forma muito simplificada e curiosa. Sendo assim, passaram a ser vistos como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma visão assistencial excludente.

Como nessa época não existiam escolas, nem tampouco algo que assegurasse um ensino que pudesse privilegiar esse grupo, surgiram nomes de alguns professores que contribuíram de forma precursora com a educação desses sujeitos, traçando métodos distintos que pudessem assegurar ao surdo uma forma de participar, ainda que de forma ingênua, do processo de escolarização.

Veloso (2009), Rocha, (2008) e Carvalho, (2007) apresentam alguns desses nomes e suas contribuições. O primeiro deles é Girolamo Cardano (1501-1576), médico filósofo que reconhecia a habilidade do surdo para a razão. Afirmava que “a surdez e mudez não é impedimento para desenvolver a aprendizagem e que o meio melhor dos surdos aprenderem é através da escrita[...] e que seria um crime não instruir um surdo” (VELOSO, 2009, p.14). Ele utilizava a comunicação gestual e escrita com os surdos. Interessou-se também pelo estudo do ouvido, nariz e cérebro.

Outro nome importante é Melchor de Yebra (1526-1555), monge franciscano e autor do livro intitulado “Refugium Infirmorum”, que descreve e ilustra um alfabeto manual da época, publicado sete anos após sua morte. Este alfabeto era utilizado para finalidades religiosas, para promover entre o povo surdo a compreensão de matérias espirituais.

Pedro Ponce de León (1520-1584) é mais um a ser lembrado. Na Espanha, fundou a primeira escola para surdos, em um monastério de Valladolid. Inicialmente ensinava latim, grego e italiano, além de conceitos de física e astronomia. Considerado como o primeiro professor de surdos da história, seu trabalho contribuiu para diversos estudos sobre a surdez. Utilizava a datilologia (alfabeto manual), escrita e oralidade.

Juan Pablo Bonet (1579-1623), também na Espanha, educava os surdos por meio de sinalização, treinamento da fala e o uso do alfabeto datilológico. Obteve tanto sucesso que foi nomeado pelo rei Henrique IV como marquês de Frenzo. Publicou o primeiro livro da

educação dos surdos em que expunha o método oral “Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los sordos”, em Madrid, Espanha. Seu método serviu de base para toda a Europa.

Jonh Bultwer (1614-1684), por sua vez, foi o primeiro inglês a desenvolver um método de comunicação entre ouvintes e surdos. Em 1644, publicou “A língua natural da mão e a arte retórica manual”, que preconiza a utilização do alfabeto manual, língua de sinais e leitura labial. Acreditava que a língua de sinais era universal e seus elementos constituídos icônicos (PADDEN; HUMPRIES, 1996; GHIRARDI, 1999; CARVALHO, 2007).

Outro nome importante é Joahnn Conrad Amman (1669-1724), autor de um livro sobre modelo de educação para surdos, na Alemanha, em nível institucional. Era contra a comunicação gestual, afirmando que sua prática “atrofiava a mente”.

Seguindo a mesma linha, Samuel Heinicke (1729-1790), considerado o “Pai do Método Alemão”, o Oralismo Puro, iniciou as bases da filosofia oralista. Em carta, ele narra: “Meus alunos são ensinados por meio de um processo fácil e lento de fala em sua língua pátria através da voz clara e com distintas entonações para aumentar suas habilidades de compreensão” (VELOSO, 2009, p.15).

Também muito reconhecido na história da educação dos surdos, Charles Michel L’Epée (1712-1789) utilizava os “sinais metódicos”, uma combinação da gramática francesa e a comunicação gestual. Publicou o primeiro dicionário de sinais e afirmava que por meio da comunicação gestual o sujeito surdo é capaz de constituir sua linguagem natural, um verdadeiro meio de comunicação e desenvolvimento do pensamento. Fundou 21 escolas para surdos na França e Europa.

Como se pode ver, a luta em favor do tratamento igualitário para com os surdos não é recente. Assim posto, busca-se estabelecer uma relação com o pensamento de alguns dos principais filósofos do passado, os quais, com seu modo peculiar de refletir sobre os acontecimentos no mundo, deram início a uma história, aparentemente sem fim, pautada na luta contra a invalidez, a caridade, ao sacrifício, necessária para vencer grandes adversidades.

Na Idade Contemporânea, (PERELLO; TORTOSA, 1978; PADDEN; HUMPRIES, 1996; RABELO, 2001), citam que, além do médico-cirurgião e psiquiatra Jean Marc Gaspard Itard, já mencionado, outro grande nome neste movimento histórico foi Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), em Hartford, nos Estados Unidos. Ele percebeu a necessidade em conceber uma instituição de educação que atingisse os sujeitos surdos e fundou a primeira escola para surdos dos Estados Unidos. O sucesso imediato da instituição levou à abertura de

outras destinadas à educação e ao ensino de pessoas surdas. Sabe-se que todos os professores ouvintes e surdos eram usuários fluentes da língua de sinais.

Considerando as raízes históricas que permeiam o passado dos sujeitos surdos, vemos uma divergência quanto ao método mais indicado para o ensino dessas pessoas. Alguns acreditavam que deveria priorizar a língua falada (método oral puro), enquanto outros utilizavam a língua de sinais já conhecida pelos alunos e o ensino da fala (método combinado). É possível observar que a raiz central das disputas sempre esteve ligada à comunicação, mais precisamente à questão de se os sujeitos surdos deveriam desenvolver a aprendizagem por meio da língua de sinais ou da língua oral.

Em 1857, no Brasil, foi fundada, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira escola para surdos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), dirigido inicialmente por Ernest Huet, professor surdo francês convidado pelo imperador Dom Pedro II. A partir daí os surdos brasileiros puderam ter acesso à escolarização e, conseqüentemente, foram iniciados os primeiros estudos voltados à construção da língua de sinais no Brasil. Porém, em 1861, Huet deixou o Brasil para dar continuidade a seus trabalhos no México e, nesse período, o INES passou a ser dirigido por Frei do Carmo, posteriormente substituído por Ernesto do Prado Seixá (ROCHA, 2008).

Em 1862, foi convidado para o cargo de diretor do INES o Dr. Manoel Magalhães Couto, que não possuía experiência alguma na educação voltada à surdez. Por consequência, em 1868, após inspeção governamental, o INES foi considerado um asilo de surdos. Nesse cenário surge Flausino José da Gama, ex-aluno do INES que publicou, em 1875, “Iconografias dos Sinais dos Surdos”. Esse foi o primeiro dicionário de língua de sinais no Brasil. (VELOSO, 2009).

Devido ao fato de o sujeito surdo não ouvir e, conseqüentemente, não falar, todos os métodos existentes e adaptados em sua escolarização até a Idade Contemporânea apresentaram falhas. O discurso do “diferente” já estava posto e algo precisava ser feito para trazer esse indivíduo à normalidade, em se tratando da comunicação oral e considerando que a fala viva é o privilégio do homem, o único e correto veículo do pensamento.

Considerado um marco histórico, em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional, em Milão, que trouxe uma completa mudança nos rumos da educação de surdos. As discussões do congresso ofereceram todas as vantagens da fala, abolindo completamente os sinais. De repente, toda a trajetória de conquistas e avanços marcados no tempo histórico em favor dos surdos se desfez. No dia 11 de setembro, do mesmo ano, houve uma votação pela inserção de métodos orais na educação dos surdos. Dos 160 votos apurados apenas quatro

foram contrários, ficando estabelecido que a língua de sinais fosse proibida oficialmente, posto que destruía a habilidade da oralização dos sujeitos surdos. Como se não bastasse,

[...] ficou decidido no Congresso Internacional de Professores Surdos, em Milão, que o método oral deveria receber o status de ser o único método de treinamento adequado para pessoas surdas. Ao mesmo tempo, o método de sinais foi rejeitado, porque alegava que ele destruía a capacidade de fala das crianças. O argumento para isso era que ‘todos sabem que as crianças são preguiçosas’, e por isso, sempre que possível, elas mudariam da difícil oral para a língua de sinais (WIDELL, 1992, p. 26).

Sobre a decisão imposta pelo Congresso de Milão, Skliar (1998) analisa que a aprovação do uso da oralidade para o ensino de surdos, serviu para facilitar o projeto de alfabetização geral (Itália). Para ele, tal decisão igualmente foi útil para eliminar a diferença linguística dos surdos, visto que procuravam uma unidade nacional e linguística. Conforme o autor, as ciências humanas e pedagógicas aprovaram o oralismo por respeitarem a concepção filosófica Aristotélica em que o mundo das ideias, das abstrações e da razão é representado pela palavra, enquanto o mundo do concreto e do material se representa por meio de sinais. O autor também ressalta a ideia da força do clero, uma vez que, no primeiro momento, rejeitou o oralismo como representante do poderio alemão, porém, em seguida, percebeu no método uma força (leia-se, controle) importante por motivações espirituais e confessionais.

Após a decisão alcançada em Milão, aproximar o surdo do modelo de comunicação ouvinte se tornou uma prioridade e provocou um levante de questionamentos sobre as intervenções educacionais. Essa discussão suscitou

[...] verdadeiros dilemas, como sempre houvera, e eles existem até hoje. De que valia, indagava-se, o uso da língua de sinais sem a fala? Isso não restringiria os surdos, na vida cotidiana, ao relacionamento com outros surdos? Não se deveria, em vez disso, ensiná-los a falar (e ler os lábios), permitindo a eles a plena integração com a população em geral? A comunicação por sinais não deveria ser proibida, para não interferir na fala? [...] aparentemente, esses dilemas, esses debates da década de 1870 vieram ganhando força sob a superfície ao longo de um século de realizações – realizações que podiam ser vistas, e foram vistas, por muitos como perversas, conducentes ao isolamento e a um povo excluído (SACKS, 1998, p. 38-39).

Advinda com esse novo contexto, a imposição da liberdade de expressão por meio da fala marca um tempo que invade a vida dos surdos, reafirmando a necessidade de substituição da língua de sinais pela língua oral nacional. Desse modo, entende-se ter havido na história uma ruptura dos eventos em favor dos surdos, quando, por conta da oralidade, a grande maioria apresentou sérios entraves no processo de escolarização. A educação assumiu a responsabilidade de reabilitação, deixando de lado sua função pedagógica e encarregando-se dos treinos auditivos. O intuito era que todos os sinais sonoros percebidos pudessem ser transformados em informações somadas ao treino da leitura orofacial. Eram gastas longas e

exaustivas horas com esse propósito, com a crença de que esse tipo de intervenção poderia aproximar o surdo do modelo de comunicação dos ouvintes (CICCONE, 1990; PERLIN, QUADROS 2006; DUARTE et al., 2013). Segundo Moura (2000, p. 48), esse momento marcou, na verdade,

a não valorização do Surdo enquanto elemento capaz de educar e decidir, tanto sobre sua própria vida, como com relação à vida daqueles sobre sua tutela. Uma das consequências do Congresso de Milão foi à demissão dos professores Surdos e a sua eliminação como educadores

Devido à predominância do oralismo na concepção do “ser ouvinte”, pode-se afirmar que, nesse período, o fracasso na educação de surdos fora posto. Eles tiveram as mãos amarradas, sendo obrigados a somente se comunicar por meio da oralidade, sem compreender como poderiam se apropriar de uma língua fonética sem o auxílio sonoro. A preocupação estava centralizada na “normalidade”, isto é, em uma comunicação conferida a partir da FALA.

Sobre as consequências da imposição da fala aos surdos, Lacerda (1998, p. 3) assim relata:

[...] no mundo todo, a partir do Congresso de Milão, o oralismo foi o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas. Essa abordagem não foi, praticamente, questionada por quase um século. Os resultados de muitas décadas de trabalho nessa linha, no entanto, não mostraram grandes sucessos. A maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo.

De fato, descrever a história dos surdos não visa apenas acrescer conhecimentos, mas instigar à reflexão sobre diversos acontecimentos relacionados com a sua educação em várias épocas. Pode-se questionar, por exemplo, por que, atualmente, apesar de se ter uma política de inclusão, o sujeito surdo continua excluído?

Na situação atual em que vivem os surdos percebe-se que houve uma ruptura de ações em seu favor em alguma parte da história. Entretanto, tal ruptura precisa ser revista para que crianças, adolescentes e jovens surdos tenham o direito a uma vida honrada, pautada no respeito e na ética. Essa ação é necessária, haja vista que:

O historicismo se contenta em estabelecer um nexos causal entre vários momentos da história. Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios. Com isso, ele afunda um conceito do presente com um ‘agora’ no qual se infiltram estilhaços do messiânico (BENJAMIM, 1985, p. 232).

De fato, a historicidade relacionada aos surdos aponta não só as questões referentes aos seus limites e possibilidades, mas, também, aquelas ligadas aos preconceitos existentes da sociedade para com eles, os quais caracterizam os destroços dessa história. Vetor dos acontecimentos narrados, a EDUCAÇÃO permeia os principais eventos na história dos surdos, porém, existem vários outros detalhes nesse percurso que não se impõem de forma tão fulgente.

Anos e mais anos se passaram e os sujeitos surdos começaram a ser vistos como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma visão assistencial excluída. Houve avanços na perspectiva clínica, que, anteriormente, fazia das escolas dos surdos espaços de reabilitação de fala e treinamento auditivo, preocupando-se apenas em “curar” aqueles que, antes, eram vistos como deficientes e não como pessoas a educar. Contra essa visão, Silva (2000, p.13) explica:

A deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que este interpreta e trata como desvantagem certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas.

Diante do exposto, é notório que o sujeito surdo, ao longo dos anos, vem sendo estigmatizado devido ao fato de não ouvir. Segundo Goffman (1963), o estigma estabelece uma relação impessoal com o outro. Assim, o sujeito não surge como uma individualidade empírica, mas como representação circunstancial de certas características típicas da classe estigmatizada, com determinações e marcas internas que podem sinalizar um desvio e também uma diferença de identidade social. Desse modo, a sociedade estabelece um modelo de comportamento e tenta catalogar os sujeitos conforme os atributos considerados “normais” pela maioria. Por consequência, estabelece as categorias a que as pessoas devem pertencer, assim como os seus atributos. Isso implica dizer que a sociedade determina um padrão externo ao indivíduo, estabelecendo a identidade social e as relações com o meio.

No processo das vivências cria-se um modelo social de indivíduo que nem sempre é perceptível pela sociedade. Essa imagem pode não corresponder à realidade e sim ao que Goffman (1963) denomina de uma identidade social virtual. Os atributos, nomeados como identidade social real são, de fato, aquilo pode demonstrar a que categorias “padrão” o indivíduo pertence.

Baseado nos estudos de Goffman (1963) acerca do estigma, sobretudo, com relação à limitação e delimitação da capacidade de ação de um sujeito estigmatizado, De Melo (2000, p. 2) afirma:

O estigma é um atributo que produz um amplo descrédito na vida do sujeito; em situações extremas, é nomeado como ‘defeito’, ‘falha’ ou desvantagem em relação ao outro; isso constitui uma discrepância entre a identidade social virtual e a identidade real. Para os estigmatizados, a sociedade reduz as oportunidades, esforços e movimentos, não atribui valor, impõe a perda da identidade social e determina uma imagem deteriorada, de acordo com o modelo que convém à sociedade. O social anula a individualidade e determina o modelo que interessa para manter o padrão de poder, anulando todos os que rompem ou tentam romper com esse modelo. O diferente passa a assumir a categoria de ‘nocivo’, ‘incapaz’, fora do parâmetro que a sociedade toma como padrão. Ele fica à margem e passa a ter que dar a resposta que a sociedade determina. O social tenta conservar a imagem deteriorada com um esforço constante por manter a eficácia do simbólico e ocultar o que interessa, que é a manutenção do sistema de controle social.

Historicamente, o sujeito surdo demonstra pertencer a uma categoria de indivíduos com atributos incomuns ou diferentes e, por isso, é pouco aceito pelo grupo social majoritário, que não consegue lidar com o diferente. Por essa razão, o converte em uma pessoa incapaz e/ou inferior, que deixa de ser vista como pessoa na sua totalidade, na sua capacidade de ação, e transforma-se em um ser desprovido de potencialidades. Assim, o sujeito surdo é estigmatizado socialmente e anulado no contexto da produção técnica, científica e humana, vítima de uma identidade deteriorada por uma ação social.

2.2.2 Cultura e identidades surdas

Os estigmas que acompanham os surdos ao longo dos anos são percebidos, principalmente, por meio das marcas estereotipadas por diferentes momentos e por imposições da cultura dominante ou dos mais variados discursos que os descrevem como portador de deficiência. Os múltiplos olhares carregados de preconceito para com a diferença cultural e/ou identitária dessas pessoas convergem para a necessidade do reconhecimento do outro enquanto um sujeito social que, independentemente do fator de não ouvir, apresenta potencial cognitivo tal qual a maioria da população. Existem, sim, certas particularidades advindas unicamente da falta da audição que merecem ser reconhecidos e, portanto, compreendidos, a fim de que tais estigmas sejam desconstruídos e/ou ressignificados.

Silva (2009) cita que termos como subjetividade, individualidade, personalidade e identidade são comumente usados, seja para se referir ao objeto de estudo dessa ciência, seja para designar processos e/ou resultados que compõem ou auxiliam na compreensão do objeto da ciência psicológica. Para a autora, a partir da psicologia histórico-cultural (para alguns a psicologia socio-histórica), que tem em seus fundamentos teórico-metodológicos as produções de Vygotsky, Leontiev, Luria e outros autores soviéticos, o objeto de estudo é a consciência, mas, para compreendê-la, é necessário “considerar os processos que a constituem

e fazem com que seja constituída. Entre estes estão a subjetividade, a individualidade, a personalidade e a identidade” (SILVA, 2009, p. 169).

Baseada nas concepções de Hall (2006), Perlin (2011, p. 5) estabelece algumas categorias para as diferentes identidades surdas, a saber:

1 – Identidades Surdas – São identidades fortemente marcadas pela militância política e pelo específico surdo, se referem aos surdos que fazem uso da experiência visual e assumem uma posição de resistência.

2 – Identidades Surdas Híbridas – São os surdos que nasceram ouvintes e com o tempo tornaram-se surdos. É uma adequação de identidades de acordo com a variação dos contextos. Nascer ouvinte e posteriormente ser surdo é ter sempre presentes as duas línguas, mas a sua identidade vai ao encontro das identidades surdas.

3 – Identidades Surdas de Transição – Estão presentes na situação dos surdos que foram mantidos sob a hegemonia da experiência ouvinte e que passam para a comunidade surda, como geralmente acontece, pois, a maioria dos surdos é composta por filhos de pais ouvintes.

4 – Identidade Surda Incompleta – Representa aqueles surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista e negam a representação surda, temendo ser ridicularizados ou estereotipados.

5 – Identidades Surdas Flutuantes – São os surdos que não possuem contato com a comunidade surda. Eles vivem e se manifestam sob a hegemonia dos ouvintes. Há muitos casos de surdos com a identidade flutuante, pois não conseguiram estar a serviço da comunidade ouvinte por falta de comunicação e nem a serviço da comunidade surda por rejeitarem as características surdas, principalmente o uso da língua de sinais.

Em complemento ao ideal cultural e identitário, Heloise Santi e Vilso Santi (2009) evidenciam que, para Hall (2006), cultura vem a ser o compartilhamento de saberes e valores de um povo, e para esses conhecimentos serem transmitidos se faz necessário a mesma comunicação. Sendo assim, a língua vem a ter um grau de importância bem elevado na comunidade, pois, por meio dela, sentidos podem ser construídos e repassados com o auxílio de práticas sociais e educacionais. No caso dos surdos, a Libras é ferramenta de instrução necessária e imprescindível para que acordos identitários se estabeleçam.

Sacks (2010) afirma que a língua de sinais representa para os surdos uma corporificação da sua identidade pessoal e cultural. Nesse sentido, é importante reconhecer que o surdo tem uma identidade e uma cultura própria, uma face que é extremamente significativa para o processo de afirmação coletiva de grupos minoritários.

Durante décadas, os surdos têm lutado pela plena constituição do ser surdo, incluindo o direito de viver como surdo, de construir e reconstruir seu eu, pautado na subjetividade que lhe confere um reconhecimento cultural e identitário e não patológico. Como explica Perlin (2011, p. 54): “o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir do baú que guarda os adornos que faltam ao personagem”.

Com a finalidade de ilustrar melhor essa questão que nos remete ao problema da constituição da identidade, Santana e Bergamo (2005, p.569-570, grifos dos autores), apresentam os seguintes relatos de pessoas surdas:

Paula: // escreve *'pensei que eu era a única surda do mundo'* // Porque ouvinte fala. Eu olhava para sua boca e não compreendia. Não sabia por que eu não podia falar. Ficava decepcionada // escreve *'decepcionada'* // Tentei descobrir por que eu não podia falar [...] Surdo nasce. A mãe ensina a falar, a estudar. Não sabe sinais. Não pode fazer sinais. Fazer sinais implica ser acomodado e não falar. Assim, ele cresce sem conhecer sinais e aprende a falar desde pequeno. Cresce sem nunca ter encontrado outro surdo. Um dia, ele vai passando na rua e encontra um surdo fazendo sinais. Ele olha para os movimentos das mãos e estranha. Pergunta ao surdo: 'Você não ouve?'. 'Não. Sou surdo. Todos aqui são.' 'Eu também sou. Eu não escuto. Eu só falo.' Vê os sinais e pergunta: 'O que é isso? Eu não sei. Eu queria aprender'. Ele começa a aprender língua de sinais. Depois, em casa, com a família, não se sente bem em falar. Não quer mais falar. Quer aprender a língua de sinais () [...] Investigadora: Explica pra mim um pouco como é essa questão de identidade surda que você falou. Como é que é isso? José: A identidade surda é aceitar ser surdo. Se a pessoa não aceita ser surda, só, não tem identidade própria. É... ele fica revoltado. Não aceita. Ele tem vergonha de ser surdo. Eu não... Eu não tenho vergonha de ser surdo. Eu exponho o meu problema, o que foi que causou. Então, eu exponho minha identidade de surdo, entendeu? Agora, tem surdo que tem vergonha, daí ele esconde a identidade dele

Para os autores citados, tanto no primeiro quanto no segundo episódio, o discurso descrito reconstrói as trajetórias de isolamento social dos surdos e faz da comunicação gestual seu bilhete de entrada para o universo social. Quando essa entrada tiver início, esses sujeitos poderão ocupar novas posições sociais e ampliar as possibilidades ligadas a uma multiplicidade de práticas e interações sociais, mas essa é apenas uma breve inserção no universo social.

É válido destacar que os estudos sobre identidade revelam uniformidades a respeito da relevância do processo de comparação, identificando semelhanças e diferenças na constituição da identidade (LIMA, 2009; ROSA, 2014). A configuração identitária, sob essa perspectiva, decorre desse processo comparativo e permite aos indivíduos elaborar e manter conhecimentos sobre eles mesmos e sobre os diferentes grupos aos quais pertencem e com os quais estão em interação ou não (TURNER et al., 1987), aderindo ao seu pertencimento identitário (KIMMEL; WEINER, 1998).

No caso dos surdos, Silva e colaboradores (2016) declaram que esse processo de comparação tende a ocorrer, sobretudo, a partir da surdez. De modo mais claro, tal peculiaridade “engendra uma produção subjetiva oriunda dessa identidade e do sentimento compartilhado com os outros surdos a respeito deles próprios e de suas relações com a sociedade ouvinte” (SILVA et al., 2016, p. 431). De acordo com os autores, torna-se imprescindível o desenvolvimento de uma melhor compreensão da correlação entre a

identidade cultural e a subjetividade dos surdos para que se possa repensar os estudos e as políticas dirigidas a essas pessoas.

Perlin (2003) considera que a individualização do surdo se volta para o significado de sua diferença e refere-se a esses indivíduos como sendo os atores de uma mudança social para o benefício do povo surdo em detrimento daqueles sujeitos que se apresentam sob a perspectiva da reabilitação. Lane (2005), por sua vez, afirma que essas pessoas têm um forte sentimento de identificação, pois, no mundo surdo, é possível vivenciar uma comunicação direta e fácil, bem como desenvolver uma representação positiva de si.

Outros atributos conferidos por Lane (2005) como primordiais ao mundo surdo são: o fortalecimento do grupo a partir do reconhecimento das contribuições de cada um de seus membros; as decisões tomadas de forma consensual; a comunidade surda como elemento para a definição de si mesmo; e a evidência de um sujeito surdo ao tornar-se membro desse grupo específico, contribuindo com o enriquecimento da língua de sinais e promovendo a divulgação dessas informações às demais pessoas na sociedade.

Levando em conta o fato de não ouvirem, Gesser (2006) sinaliza que o povo surdo convive com inúmeras situações que apontam diretamente a uma cultura amplamente única e visivelmente distinta em relação à comunidade falante. Para a autora, o discurso de cultura, identidade e constituição de língua é muito disseminado, inclusive pelos surdos e ouvintes, em muitos ambientes sociais que discutem e articulam questões próprias às áreas da surdez. Todavia, seria interessante acrescentar à asserção da autora um plural, admitindo-se que a sociedade é permeada por múltiplas identidades e culturas, sejam surdos ou ouvintes. No singular, a afirmação sublinha a ideia do purismo identitário e cultural.

Strobel (2008), por sua vez, profere que, para a comunidade ouvinte que está mais próxima do surdo, como os parentes, amigos, intérpretes da língua de sinais e professores, o fato de reconhecer a essência da cultura surda realmente não é uma tarefa fácil, pois acolhem o conceito unitário de cultura. Desse modo, para aceitarem a cultura surda necessitariam de uma mudança de pensamento, passando a reconhecer a existência de várias culturas e compreendendo os múltiplos espaços nos quais convivem diferentes povos.

Belo (2016), baseado nas discussões de Strobel (2008), cita que a concepção de cultura surda se firma na percepção, isto é, na visão que o surdo detém sobre o mundo. Para isso, ele faz uso da língua, ideias, convicções, costumes e hábitos de seus pares, elementos que contribuem para a construção de sua identidade surda, que perpassa por suas percepções visuais de mundo, construídas em grupos de semelhantes.

Com efeito, a ideia de identidade surda vem ao encontro do que escreveu Perlin (2004, p.77-78), ao afirmar que:

As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social.

Não se deve desprezar, portanto, o fato de os surdos terem características culturais que marcam seu jeito de ver, sentir e se relacionar com o mundo, e a cultura do povo surdo, que se traduz de forma visual (QUADROS, 2004). Dessa forma, fica impossível pensar na língua de sinais como elemento constituinte da língua oral (fonética, constituída por sons) ou a partir de sua derivação. Caso fosse, seria constituída por pedacinhos de palavras (dicionarizadas) nos contextos sinalizados, sem nenhum sentido, ficando evidente a pouca ou nenhuma participação da língua oral no processo de significação de linguagem da pessoa surda.

Sobre a ideia de uma construção individual e singular de um mundo que também é social, Silva (2009, p. 170) assim se expressa:

Geralmente, subjetividade é entendida como aquilo que diz respeito ao indivíduo, ao psiquismo ou a sua formação, ou seja, algo que é interno, numa relação dialética com a objetividade, que se refere ao que é externo. É compreendida como processo e resultado, algo que é amplo e que constitui a singularidade de cada pessoa.

Em complemento, Gonzalez Rey (2005, p.19) afirma que a subjetividade é a categoria-chave para a compreensão do psiquismo, definindo-a como “um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação”. De forma mais clara o autor assim diz:

A subjetividade representa um macroconceito orientado à compreensão da psique como sistema complexo que, de forma simultânea, se apresenta como processo e como organização. O macroconceito representa realidades que aparecem de múltiplas formas, que, em suas próprias dinâmicas, modificam sua autorganização, o que conduz de forma permanente a uma tensão entre os processos gerados pelo sistema e suas formas de autorganização, as quais estão comprometidas de forma permanente com todos os processos do sistema. A subjetividade coloca a definição da psique num nível histórico-cultural, no qual as funções psíquicas são entendidas como processos permanentes de significação e sentidos. O tema da subjetividade nos conduz a colocar o indivíduo e a sociedade numa relação indivisível, em que ambos aparecem como momentos da subjetividade social e da subjetividade individual. (GONZALEZ REY, 2001, p. 1).

Com base no esclarecimento de Gonzalez Rey sobre historicidade e o caráter dialético da subjetividade em relação à objetividade, Santana e Bergamo (2005) afirmam que os surdos sempre foram historicamente estigmatizados, considerados de menor valor social, afinal,

faltava-lhes a característica eminentemente humana: a linguagem (oral, bem entendido) e suas virtudes cognitivas. Sendo destituídos dessas “virtudes”, os surdos eram “humanamente inferiores” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 566).

Para Bhabha (1998), a cultura surda não se mistura à ouvinte e mantém uma relação intercultural de risco, pois a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Antes do reconhecimento legal da Libras, alguns surdos atuavam informalmente como auxiliares em escolas de surdos e transmitiam clandestinamente a língua de sinais quando prevalecia uma educação oralista. São comuns nos relatos de sujeitos surdos as punições a eles direcionadas por usarem a língua de sinais em espaços escolares (COSTA, 2007; ANDRADE; ALENCAR, 2008, 2010).

De acordo com os estudiosos que discutem a importância da valorização cultural e identitária dos surdos, pautados sobretudo nos movimentos de luta, os direitos alcançados evidenciam o interesse pela cultura surda, bem como o penoso caminho que percorreram até chegarem à língua de sinais, um importante avanço para a comunicação e constituição do sujeito surdo enquanto cidadão dotado de direito.

Para além do estereótipo do mundo do silêncio, Leite (2008, p. 2) faz a seguinte afirmação:

Um olhar rápido sobre títulos de produções sobre surdez, por exemplo, mostra como é comum nos referirmos ao mundo surdo de maneira estereotipada, mesmo quando o nosso objetivo é o de abrir os braços para a diferença. Referências ao mundo do silêncio, seja isso interpretado positiva ou negativamente, revelam a nossa dificuldade de aceitar o surdo para além de nossos referenciais, uma dificuldade que uma atenção redobrada sobre o mundo surdo pode superar.

Eis a importância da valorização da Libras enquanto um fenômeno que dá vida e configura a essência de seus usuários. A história, a cultura e a identidade que marcam a vida dessas pessoas, assim como os estigmas que se fundem pelo fato de não ouvirem, operam como combustível de luta e disposição em defesa de um reconhecimento público acerca da diferença. Diferença essa que não impede esses sujeitos de irem e virem e, sobretudo, de se estabelecerem socialmente enquanto cidadãos brasileiros que vivem e convivem há anos com os múltiplos olhares de indiferença e preconceito. Independente disso, os surdos se mantêm firmes diante do propósito principal que se constitui no respeito à sua maneira peculiar de ver e representar o mundo.

No contexto de luta e resistência dos surdos, o encontro surdo-surdo repercute a produção de um saber específico e resulta em um novo sistema de pensamento relativo à

comunidade surda. Contudo, o valor atribuído ao saber da Libras não se baseia no ponto vista das possibilidades, mas da especificidade linguística que essa língua carrega. Desse modo, torna-se importante chamar a atenção para a necessidade de aprofundar nossas visões sobre esses dois pilares da surdez: a Libras e a identidade. É importante, portanto, promover a compreensão da dissonância entre os ideais e as realidades sociais existentes, pois o autoritarismo social dissimula a divisão e procura anular a cultura de resistência desse movimento surdo. Nessa perspectiva, Skliar (2011, p. 52) admite:

A cultura representa a ordem simbólica que, por intermédio das pessoas, exprime de maneira determinada sua relação com a natureza, entre si e com o poder, bem como a maneira pela qual as pessoas interpretam essas relações, sendo que a própria noção de cultura é adversa à unificação.

Sobre o avanço no reconhecimento oficial da língua de sinais, Silva e colaboradores (2016) advertem para o fato de que a identidade dos surdos continua sendo negada ou representada como deficiente. Os surdos ainda são considerados surdos-mudos, deficientes auditivos e especiais. Para os autores, a ação discriminatória da sociedade majoritária sobre os surdos ainda prevalece, de modo que a concepção do ouvinte sobre a surdez continua ocorrendo a partir da deficiência e não a partir da diferença cultural.

Partindo de tais pressupostos, evidencia-se que, embora o movimento surdo tenha sido fortalecido ao longo dos anos, ainda há muito que se aprimorar a respeito das políticas públicas destinadas aos surdos, principalmente no que diz respeito à compreensão de como essas pessoas vivenciam a condição de surdos em suas subjetividades. Contudo, mesmo com todo esse esforço despendido em busca de direitos, o foco permanece na ideia de um reconhecimento e, principalmente, na valorização da Libras enquanto língua, mas não apenas a língua de instrução e/ou a língua que dá vida ao seu usuário. Ao contrário, existe uma necessidade recorrente em reconhecer a legitimidade linguística da Libras de maneira que se equipare a língua majoritária. Somente assim o sujeito surdo terá condições de ser reconhecido socialmente e de assumir uma força autêntica de poder.

No que concerne à igualdade de forças entre as línguas, entende-se que pode segregar ainda mais o surdo, pois reforça o discurso de que a língua tem relação com o poder. Acredita-se que essa igualdade não valoriza o potencial cognitivo dessa população que, mesmo tendo o reconhecimento linguístico da Libras, permanece à margem da sociedade simplesmente pelo fato de que a comunicação gestual - que ultrapassa toda e qualquer norma linguística, que move sonhos e, muitas vezes, resgata o sujeito surdo do abismo do silêncio - tem focado nos padrões normativos e gramaticas impostos, tentando, de alguma maneira, se

aproximar da língua majoritária e, conseqüentemente, ofuscando o potencial comunicacional do surdo.

Independente da Libras ser reconhecida como língua ou linguagem, do ponto de vista linguístico, social ou cultural, o que precisa ser compreendido é o quanto esse instrumento poderoso de comunicação e expressão contribui para a vida de seus usuários e o quanto esses sujeitos são capazes de contribuir socialmente em inúmeros e diferentes aspectos.

A concepção acima reflete questões de ordem legal. No entanto, mesmo com os avanços em torno da comunicação por meio de sinais e estudos que dão ênfase à importância da Libras para o desenvolvimento do sujeito surdo, bem como as determinações legais que fortalecem o reconhecimento da língua de sinais em âmbito nacional “a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, parágrafo único)¹¹.

Percebe-se, então, que a Lei, de alguma maneira, ainda que sutilmente, desqualifica e não reconhece as diferenças existentes entre a língua gestual e a língua escrita. Além disso, a Lei se perde na abordagem egocêntrica da apropriação de uma ferramenta de domínio próprio de um grupo privilegiado da sociedade, quando não oferece condições, suficientes, para que o aluno surdo, consiga, na escola, progredir como os demais alunos.

Diante do exposto, constata-se a existência de um sujeito surdo marginalizado socialmente e que, mesmo após anos de lutas, permanece estigmatizado e, mormente, invisível aos olhos de grande parte da população nacional.

O panorama social abordado neste estudo aponta claramente divergências do ponto de vista médico e sócio cultural, contudo, pesquisas têm evidenciado a autodeterminação desta população compromissada em defender seus direitos enquanto cidadãos plenos, em busca de uma educação democrática através da qual os surdos, possam alçar possibilidades de, verdadeiramente, almejar novos rumos em suas trajetórias de vida.

Sobre o conceito de surdez é importante situar a fala de Skliar (1998, p.13), que a define como “uma diferença construída histórica e socialmente, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e representações compartilhadas entre os surdos”. Assim sendo, a compreensão sobre surdez ultrapassa os limites biológicos para ser entendida de forma ampla, histórica e social, não a partir de uma visão unidirecional, mas de uma visão que contemple olhares múltiplos sobre vários aspectos, buscando uma compreensão capaz de

¹¹ A Lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no país, afirmando que o apoio ao uso e à difusão da mesma sejam garantidos por parte do poder público em geral e das empresas concessionárias de serviços públicos.

representar, de forma mais abrangente, os seus significados em diferentes momentos históricos e conjunturais.

A escolarização de alunos surdos, de um modo geral, caminha a passos bastante ingênuos, de maneira que não atinge sequer o mínimo de possibilidades de sucesso escolar. Com efeito, não basta simplesmente abrir a porta da escola para essas crianças, é preciso uma mudança efetiva das instituições de ensino que atendem surdos no país, de modo que esses sujeitos deixem de atuar como meros coadjuvantes. É com esse olhar que insurgem algumas reflexões sobre como e a partir de que referenciais teóricos é possível compreender o universo da surdez na escola.

Obviamente, a educação especial/inclusiva, de um modo geral, tem proporcionado possibilidades de discussões acerca do problema que essa população enfrente há anos, no entanto, é preciso muito mais do que reflexão e discussões sobre o assunto. A escola da atualidade que atende surdos em diferentes estados brasileiros, necessita de uma ação transformadora, capaz de desconstruir os estigmas que circundam a ideia de surdez como deficiência (do surdo como excluído e/ou incapaz) para construir a noção de possibilidades e consequentemente, resultados positivos. Deve-se trabalhar para uma conscientização de que o surdo possui cidadania plena, como todos os membros da comunidade humana, de modo que sua condição (o fato de não ouvir e/ou a maneira singular como se comunica/expressa) não seja associada a um fator de diminuição de suas competências, mas como elemento significativo em seus processos de desenvolvimento.

Sem dúvida, os encontros e desencontros que permeiam o dito fracasso escolar, sobretudo na educação de surdos, anotam a necessidade de novas descobertas no espaço educacional brasileiro, as quais conduzirão a diferentes caminhos e possibilidades. Uma mudança de pensamento frente a essa realidade inicia-se com a desconstrução dos estereótipos que envolvem o surdo, atribuindo-lhes características que não condizem com a realidade. Isso se faz necessário, pois, dessa forma, é dada aos surdos e ouvintes uma chance de ressignificação da surdez, garantindo-lhes a possibilidade de conquistar espaços dentro da própria comunidade surda e da sociedade.

3 SURDEZ & ESCRITA

Língua de fronteira, assim denomino o português, língua escrita que tramita ao meu lado. Não posso dizer que é minha outra língua, pois minha língua é em signos visuais.

Perlin, 2003, p.16

3.1 O desafio do surdo: a escrita

Com a finalidade de avançar na análise de aspectos relativos às práticas de inclusão, principalmente no que se refere à produção textual escrita de educandos surdos, buscou-se romper com a ação problemática do pensamento positivista, relacionada a como prover ao aluno surdo um processo que substituísse adequadamente a forma não-padrão pela forma padrão da língua. Contudo, em virtude de seu desenvolvimento linguístico, até os dias atuais, quase todos os surdos não dominam a escrita alfabética como os ouvintes (LODI; LACERDA, 2009; LEBEDEFF, 2010).

Assim posto, por meio de um resgate teórico, neste capítulo pretende-se revelar os desafios e possibilidades que os surdos apresentam em sua escolarização. É importante salientar que, ao mesmo tempo em que se tem conhecimento de que o aluno surdo está inserido na escola, sabe-se que nesse espaço não existem ainda condições necessárias e específicas para a sua escolarização. Ademais, percebe-se muitas falhas na condução de propostas metodológicas, na comunicação, na socialização e, acima de tudo, na valorização e identificação das habilidades e limitações dos alunos surdos. Diante dos dados apresentados até aqui, entende-se, pois, que a escola precisa dar conta das diferenças que por lá transitam ou, pelo menos, procurar compreendê-las, a fim de reconhecer e identificar, por meio da cultura, diferentes identidades, histórias, subjetividade, línguas, valorizando e potencializando as variadas formas de viver e de se relacionar.

3.1.1 O sujeito surdo e a escrita

Dentre os inúmeros desafios a serem superados pelos surdos ao adentrarem a escola, está a produção textual escrita. Ao longo dos anos, a escrita da língua portuguesa tem sido alvo de discussão acerca do uso e/ou (des)uso pelo aluno surdo. Outro aspecto bastante debatido são as reais possibilidades de o sujeito surdo acessar esse universo de “poder” de

maneira que tenha possibilidades de se constituir em um sujeito legitimamente letrado, mesmo convivendo diariamente em um universo singular de representação e expressão de um mundo desprovido do som, completamente diferente/distante, da maioria da população escolar. Para que se possa compreender esse universo, é importante esclarecer o seguinte:

As línguas envolvidas no cotidiano das crianças surdas, ou seja, a língua de sinais brasileira e o português no contexto mais típico no Brasil, fazem parte de um contexto educacional e da vida dos surdos fora da escola [...]. As representações que as línguas desempenham na escola e na vida dos surdos passam a ser refletidas dentro de uma perspectiva surda. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 18).

Dito isto, é importante pontuar que ainda se propaga o discurso do “saber é poder”, justificando-se que dominar a língua portuguesa é fator essencial nas relações de trabalho e, conseqüentemente, na ascensão profissional de um indivíduo. Entretanto, essa visão reforça e exclui, cada vez mais, as diferenças, isto é, aqueles que não participam desse universo de domínio linguístico.

No anseio de conhecer melhor as questões que envolvem a escrita da população surda, Fernandes (2002) relata a experiência sobre os processos de produção de texto escrito por surdos, não oralizados, demonstrando que essas crianças foram capazes de levantar hipóteses sobre a escrita. Igualmente dedicado à compreensão do processo de escrita desenvolvido por surdos, Góes (1996) afirma que as dificuldades dessa população se relacionam com as condições de interlocução em sala de aula e que podem ser entendidas pelo uso híbrido e indiferenciado de suas línguas no contexto de “comunicação total”.

Acerca da comunicação total como ferramenta pedagógica para o ensino de surdos, Nogueira (1994, p.32), cita que,

[...] todas as pessoas surdas são únicas e têm diferenças individuais iguais aos ouvintes. Os programas educacionais efetivos deveriam ser individualizados para satisfazer às necessidades, os interesses e as habilidades do surdo. As habilidades para comunicar vão ser diferentes para cada pessoa. Menos de 50% dos sons da fala podem ser observados e entendidos quando se lê os lábios. Não há estudos que comprovem que uma criança surda não pode desenvolver suas habilidades orais. As crianças surdas inventam sinais em suas primeiras tentativas de comunicar-se em casa e na escola. A comunicação oral exclusiva não é adequada para satisfazer as muitas necessidades das crianças surdas. Em um ambiente de Comunicação Total sempre existe a segurança do que se está dizendo. Um sistema de dupla informação ou interação sempre existe. As crianças podem desenvolver as habilidades de aprendizagem e comunicação oral estando motivadas. As que não têm essa habilidade desenvolvem outras formas de comunicação. Os estudos desde 1960 claramente indicam que a criança que cresce em um ambiente de Comunicação Total demonstra mais habilidade para comunicar-se e tem mais êxito na escola.

Assim posto, a filosofia educacional da comunicação total (CICCONE, 1990; DENTON, 1970; REYMANN; WARTH, 1981 *apud* FELIPE, 2000) prevê o uso de todos os

meios que possam facilitar a comunicação, desde a fala sinalizada, passando por uma série de sistemas artificiais, até os sinais. A comunicação total advoga o uso de um ou mais métodos juntamente com a língua falada, na perspectiva de simplesmente ampliar os canais de comunicação no ensino de surdos. Trata-se de uma filosofia que se opõe ao oralismo estrito, o que é propriamente um método.

Contudo, tal abordagem é alvo de críticas, principalmente por pesquisadores que defendem o bilinguismo, pois afirmam que o ensino para surdos, a partir da comunicação total, os limita no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Essa afirmação é apoiada no fato de que a língua de sinais, neste caso, é percebida pelo surdo, como uma tradução da língua escrita, dando, assim, maior ênfase à língua oral e, em consequência, atribuindo à língua gestual o status de menor e/ou insuficiente.

Por sua vez, Quadros (1997) diz que o ensino da língua portuguesa para surdos, independentemente do nível de perda auditiva, sempre foi baseado em metodologias pensadas para o ensino de crianças ouvintes e que, por essa razão, os resultados foram considerados um fracasso. Fernandes (2014) auxilia na compreensão dessas questões ao citar que o ensino e a aprendizagem de alunos surdos requerem uma modalidade linguística que considere a sua experiência visual. Desse modo, o acesso precoce à Libras permite suprir as lacunas que a oralidade não contempla no desenvolvimento da linguagem e compreensão do mundo. Adquirida a língua de sinais, ela assumirá um papel fundamental para o aprendizado do português na modalidade escrita, como segunda língua. A autora adverte, entretanto, que a possibilidade do aprendizado da escrita alfabética requer professores capacitados e metodologias específicas, por meio de estratégias visuais, baseadas na língua de sinais. Seria algo semelhante ao que é realizado no ensino de línguas estrangeiras para ouvintes.

Ao que parece, as dificuldades desses sujeitos estão diretamente relacionadas à compreensão empobrecida dos conteúdos da fala. Em sala de aula, aprender conteúdos via língua oral é, para o surdo, como seria para o ouvinte aprender conceitos complexos por meio de explicações apresentadas em uma língua estrangeira da qual tivesse conhecimento superficial. Dessa forma, torna-se necessário um número ilimitado de estratégias educacionais a fim de, contribuir no processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Por meio de um estudo realizado por Azevedo, Giroto e Santana (2015), é possível ter uma estimativa da produção científica nacional sobre a surdez. Os autores mapearam os artigos publicados na *Revista Brasileira de Educação Especial*, desde sua criação, em 1992, até 2013. com o objetivo de acompanhar a trajetória da surdez e suas especificidades, bem como o tratamento dado a ela. Os resultados revelaram 49 artigos pertinentes para a análise,

que considerou: a distribuição anual dessa produção científica; tipo de autoria; área de formação dos autores; gênero textual empregado; tipo de pesquisas realizadas; temas relacionados à surdez; abordagens terapêutica e educacional utilizadas. Esses artigos apontam uma tendência de crescimento da produção de estudos cujo tema Letramento foi o mais ligado à surdez, enquanto o bilinguismo figurou como a abordagem mais enfatizada. Conforme os autores, diferentes pesquisadores¹² tratam do:

Letramento e surdez: caracterizado em 13 artigos, com reflexões sobre os variados aspectos do processo de apropriação do Português escrito como segunda língua (L2), por pessoas com surdez, além da discussão sobre técnicas e avaliações, tendo sido o tema mais recorrente, no total de artigos analisados (AZEVEDO; GIROTO; SANTANA, 2013, p. 468).

Como se pode observar, a preocupação com os aspectos relacionados à produção e prática da escrita de surdos, de alguma maneira tem sido pauta de inúmeras investigações científicas ao longo dos últimos anos. Contudo, são escassos ou pouco frequentes os resultados realmente significativos que garantam ao surdo o acesso pleno à língua portuguesa de maneira que tenha suas necessidades sociais relacionadas ao uso da escrita alfabética atendidas.

Fernandes (1989), por exemplo, apresenta dados de sua pesquisa acerca da compreensão de textos escritos por 40 pessoas surdas profundas (maiores de 18 anos, com escolaridade variando da quarta à oitava série do ensino fundamental). Após lerem dois textos, os surdos deveriam reproduzir o que leram oralmente ou em língua de sinais. Em seguida, deveriam fazer uma produção escrita a respeito do texto apresentado. Os resultados dessa investigação evidenciaram que os participantes possuíam muito mais dificuldades na produção escrita do que na reprodução oral ou em língua de sinais. Finalizada a investigação, verificou-se que somente cerca de 50% dos participantes da pesquisa compreendia adequadamente o texto ou, pelo menos, a ideia central da proposta textual. Entretanto, a grande maioria demonstrou limitações na reprodução escrita. De acordo com a referida autora, os surdos, de maneira geral, não estão preparados para realizar atividades de compreensão de textos, possivelmente devido à ausência dessa atividade nas situações escolares.

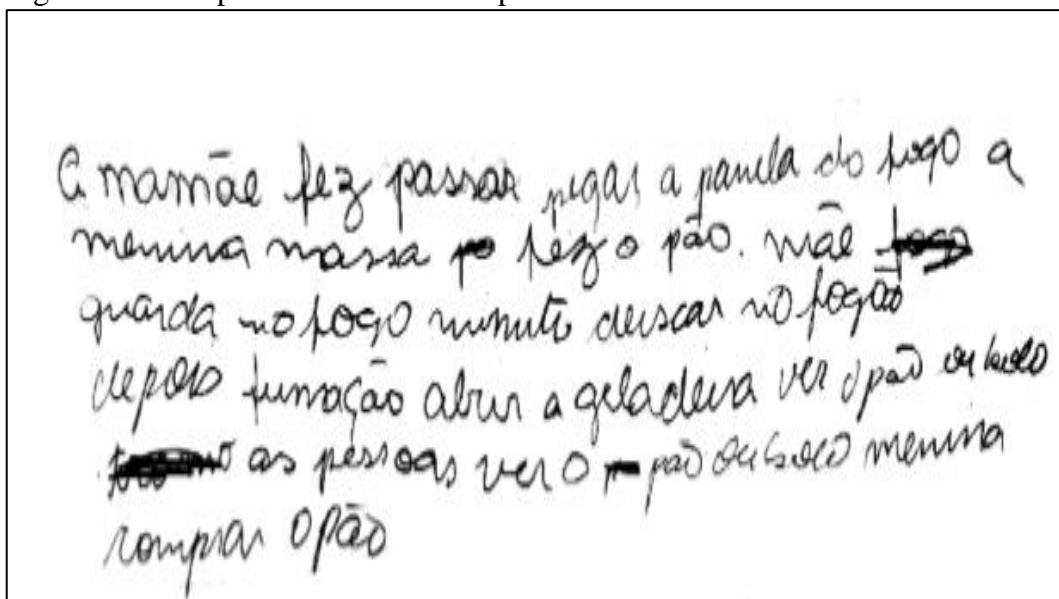
Góes (1996), ao analisar a produção textual de surdos com idades variadas, entre 14 a 26 anos, no ensino supletivo, revelou que os textos escritos foram produzidos ao longo de vários meses, a partir de atividades em que os alunos podiam recorrer à ajuda da professora. Os textos apresentavam certos desvios das regras de construção da língua escrita, quais sejam:

¹² Dentre os pesquisadores citados pelos autores estão: Góes; Andrade (1994); Cader; Fávero (2000); Batista et al. (2001); Costa (2002); Masini (2003); Capovilla et al. (2006); Guarinello; Berberian (2007); Pinotti; Boscolo (2008); Araújo; Lacerda (2008); Crato; Cárnio (2009); Duarte; Brazorotto, (2009); Sofiato; Reily (2012); Flor; Vanzin; Ulbricht (2013).

uso inadequado e omissão de preposições; terminação verbal que não correspondia à pessoa e ao tempo do verbo; inconsistências entre passado e presente; flexão inadequada de gênero (adjetivos, artigos); e uso incorreto do pronome pessoal. Os textos foram analisados, ainda, quanto à coesão textual, verificando-se o uso de referências ambíguas, levando em conta os pronomes pessoais e possessivos, cuja ausência suscita prejuízos na interpretação. A produção textual desses alunos apresentou certos comprometimentos não apenas pelo uso inapropriado dos aspectos coesivos, mas, também, pela inclusão de palavras inventadas, com significados nada convencionais, assim como a ausência de conexão entre as partes do texto. A referida autora concluiu, então, que, mesmo havendo passado por um longo período de escolarização, os surdos apresentam inúmeras dificuldades com a escrita, dificuldades estas decorrentes do uso restrito da linguagem escrita por essa população em seu cotidiano.

Com a finalidade de ilustrar o tipo de escrita que tem sido divulgada em alguns estudos que referenciam a produção escrita de surdos, Meirelles e Spinillo (2004) apresentam resultados bastante significativos para refletirmos acerca do tipo de escrita produzida por alunos surdos. Considerando que esse grupo utiliza diferentes formas de comunicação, as referidas autoras investigaram se tal fator influencia a produção escrita de textos. A amostra da pesquisa foi composta por quarenta adolescentes surdos com perda auditiva profunda, alunos de 5ª à 7ª série do Ensino Fundamental, igualmente divididos em dois grupos: usuários da Libras e surdos oralizados. Aos alunos foi apresentada uma sequência de gravuras. A partir das imagens, cada participante produziu uma história escrita que, posteriormente, foi analisada quanto à qualidade da estrutura narrativa e ao estabelecimento de cadeias coesivas. Seguem, pois exemplos de textos produzidos por esses sujeitos:

Figura 1 - Exemplo de história escrita por surdo oralizado.



Fonte: V. Meirelles e A. G. Spinillo (2004, p. 137).

Figura 2 - Exemplo de história escrita por surdo usuário da LIBRAS.

A mamãe filha de menina
A mamãe ajuda menina fez bolo de
aprender menina Sabem que mãe no
puxar bolo fogo, a menina olhando
depois hora 9:20 esta fogo bolo cres-
ceu no puxar cheiro hora 10:45 centro
que cheiro da mãe filha de menina comer
gosto bom de com mãe filha de menina
ajuda na padaria no menina Sabem
compre doces comer gostoso sempre
dia bom.

Fonte: V. Meirelles e A. G. Spinillo (2004, p. 137).

Figura 3 - História escrita por usuário da LIBRAS (primeira) e história escrita por um surdo oralizado (segunda).

Historia

A mãe nome é Ferrada, minha filha nome é Tracy, a Ferrada fazendo uma bolo para a ascender, Tracy muito me ajuda uma fazendo a bolo, porque futuro a Tracy pode ser Dono de Padaria.

A Ferrada bota do forno, Tracy fazendo bola de pão e melde, depois fique a pronta a bota do forno. Mas foi queimou, a Tracy ficou Chora porque o queimou, Calma Tracy gente ir padaria comprar de bolo, mais que belicia.

A menina gostamos biscoitos mandava pra fazer uns biscoitos. A mãe fazer pra filha dela. A menina olha e como aprender fazer biscoitos.

A mãe mandou a filha dela para ~~a~~ massa e a mãe fazer ~~o~~ biscoito. A menina ~~o~~ ~~o~~ notar qualquer desenho e ela fez coração, estrela, e etc.

A mãe aceitar ^{na} fone e preto massa, ~~pra~~ a menina colocou a panela e ~~colocou~~ ao forno.

Depois mãe e menina saiu cozinha e depois voltar queimou ~~o~~ biscoitos e menina chorou porque queimou.

A mãe levou filha dela para padaria e menina escolheu biscoitos.

A menina ~~o~~ muito feliz.

Fonte: V. Meirelles e A. G. Spinillo, (2004, p. 138)

Dentre as inúmeras observações em se tratando da produção escrita de surdos, as autoras apontam, de uma maneira geral, resultados interessantes, mostrando que a coesão textual é um fator problemático para os usuários da Libras e os surdos oralizados e que não há diferenças, nesse aspecto, entre os grupos. Embora as produções apresentassem limitações quanto à estrutura narrativa, foi verificado que um maior número de surdos oralizados¹³ produziam histórias mais elaboradas que os usuários da LIBRAS. As diferenças entre os grupos e as dificuldades encontradas nas produções textuais desses alunos “são interpretadas a partir do pouco contato que os surdos têm com textos em seu cotidiano”. (MEIRELLES; SPINILLO, 2004, p. 131).

Um estudo mais atual, foi elaborado por Giroto e colaboradores (2010) e intitulado “Retextualização da escrita por alunos surdos usuários de libras: em foco a mediação do professor”, publicado, em 2010, na *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. A proposta foi analisar a mediação do professor em atividades de (re) textualização,¹⁴ tomando como sujeito investigado um aluno surdo integrante do Programa Interdisciplinar de Atendimento Bilíngue a Surdos, Familiares e Professores¹⁵, matriculado na 3ª série do ensino fundamental, em uma escola de modalidade inclusiva e em fase inicial de escolarização. De modo mais específico, foi analisado o modo como o professor mediava o processo de apropriação da escrita, ao compartilhar seus conhecimentos com o aluno surdo, atribuindo importância e sentidos ao que esse aluno surdo produzia.

Para uma melhor compreensão do objetivo do estudo, os referidos autores, apontam detalhes da atividade proposta:

Nessas atividades, o aluno com surdez foi solicitado a produzir o texto, inicialmente, sozinho para, em seguida, explicitar ao estagiário que o acompanhava, por meio da LIBRAS, o significado do que escreveu. Com base na situação dialógica estabelecida e na recuperação do significado pretendido pelo aluno com surdez, o mesmo era solicitado a reelaborar novamente o texto, se assim o desejasse. Em seguida, o aluno com surdez explicitava novamente o conteúdo ao estagiário que, ao ocupar o papel de escriba: transcrevia o conteúdo para o português escrito; explicava

¹³ Discute-se nesta tese o fato de que a língua oral, mesmo sendo um fenômeno completamente distinto da língua escrita, apresenta características bastante similares, devido à sequencialidade da qual são organizadas. Tal assunto será abordado na subseção 4,3: Libras, fala e escrita em confrontos e contrastes.

¹⁴ Para a realização do estudo foram utilizadas: textos produzidos por alunos com surdez acompanhados pelos participantes; material bibliográfico que subsidiou a eleição dos critérios acerca da mediação do professor em atividades de (re)textualização junto a alunos com surdez, conforme proposta de Guarinello (2007); protocolo para registro de observação (objetivos, estratégias e recursos, descrição dos resultados); material lúdico, computador para acesso à internet. (GIROTO et al., 2010, p. 37).

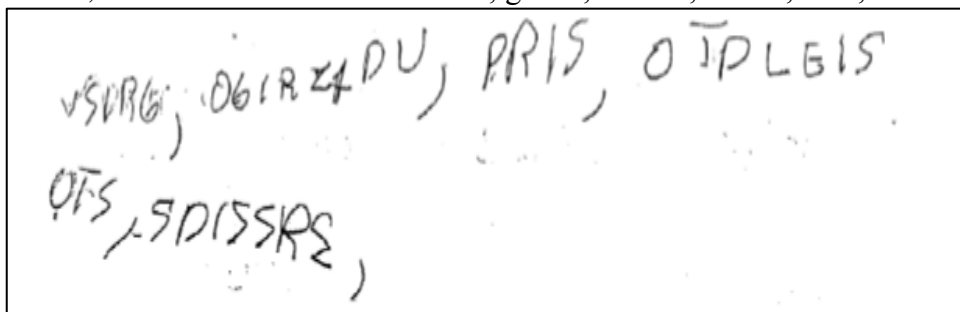
¹⁵ O programa Interdisciplinar de Atendimento Bilíngue a Surdos, Familiares e Professores, desenvolvido no período entre 2006 e 2009, compreendeu uma iniciativa interdisciplinar caracterizada pela atuação de instrutor surdo, pedagogos, fonoaudiólogos e psicólogo, direcionada a alunos surdos matriculados no 1º ciclo do ensino fundamental, em fase de apropriação inicial ou já proficientes em LIBRAS, aos familiares e aos professores dessas crianças (GIROTO et al., 2010, p. 39).

ao aluno com surdez, por meio da LIBRAS, o que havia escrito; e encerrava a atividade diante da concordância do aluno. Nos casos em que os alunos com surdez discordavam da 2ª reelaboração e sinalizavam a necessidade de modificação do texto, novas reelaborações ocorriam até um total de cinco, conforme critério proposto (GIROTO et al, 2010, p. 03-04).

Os textos apresentados como resultados da investigação contribuem sobremaneira para uma compreensão esclarecedora acerca da escrita de sujeitos surdos profundos e severos. Giroto e colaboradores (2010) utilizaram os seguintes procedimentos e instrumentos: levantamento de material bibliográfico, que subsidiou a eleição dos critérios acerca da mediação do professor, a partir de protocolo para registro de observação (objetivos, estratégias e recursos, descrição dos resultados); material lúdico e computador para acesso à internet.

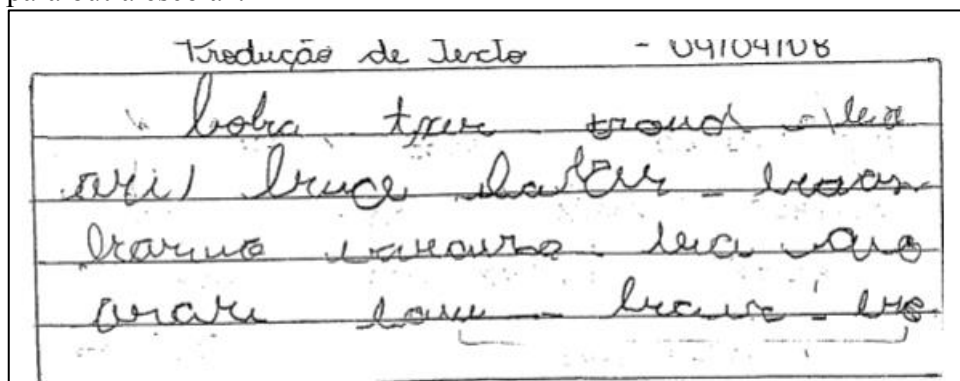
As imagens a seguir, retiradas da pesquisa em questão, compreendem a produção de dois textos acerca de uma mesma temática, produzidos pelo aluno surdo em momentos diferentes, a fim de que fossem ressaltadas as características observadas acerca da mediação docente.

Figura 4 - Texto inicialmente desenvolvido pelo aluno surdo, por meio da Libras, sem auxílio do mediador: “Eu, gostar, brincar, escola, casa, CEES”.



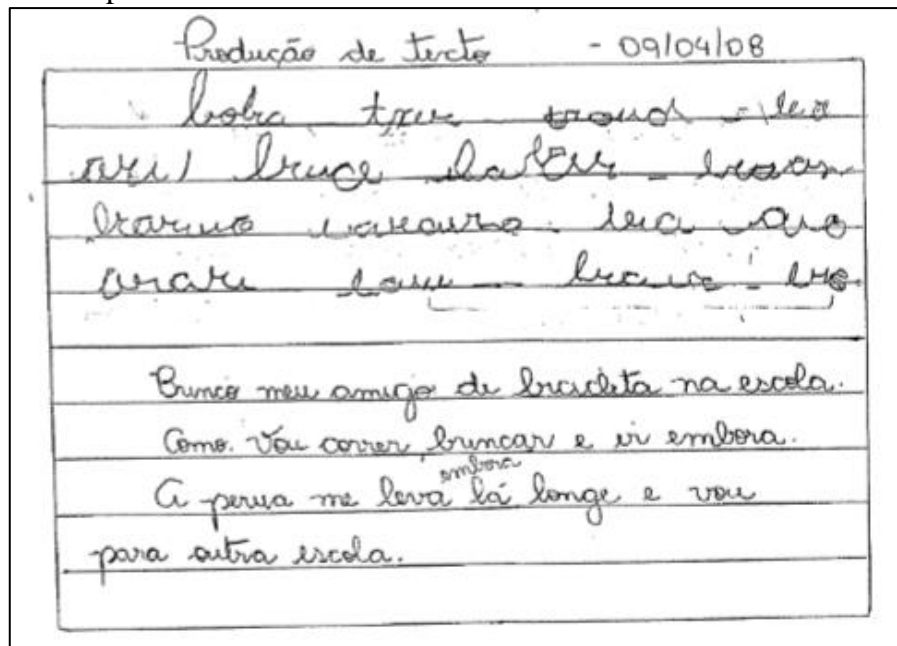
Fonte: Giroto et al. (2010, p. 40).

Figura 5 - Texto reestruturado pelo aluno surdo por meio da Libras e com o auxílio do mediador: “Brinco meu amigo de bicicleta na escola. Como. Vou correr, brincar e ir embora. A perua me leva embora lá longe e vou para outra escola”.



Fonte: Giroto et al. (2010, p. 41).

Figura 6 - Texto produzido pelo aluno surdo e reestruturado conforme indicação desse aluno acerca da relação entre conteúdo grafado e o sentido por ele atribuído.



Fonte: Giroto et al. (2010, p. 42)

Após analisarem as produções, Giroto e colaboradores (2010, p. 43) concluíram que “ao se recuperar, por meio da Libras, o sentido atribuído pelo autor/aluno surdo ao que foi escrito, a condição de autoria passou a ser legitimada”. Fica evidente, que a coerência estabelecida durante o processo de construção e compreensão do texto, pelo aluno surdo, se “constitui na interação dialógica” e pressupõe uma disponibilidade dos sujeitos em encontrar um ponto comum de entendimento, Guarinello (2007, p.94).

De modo complementar os atores afirmam:

Obviamente, que tais textos, conforme mencionado anteriormente, caracterizam um recorte do trabalho realizado e não dão conta, por si só, de evidenciar todo o trabalho de mediação realizado. Entretanto, o processo de mediação enfatizou que esse aluno com surdez, ao fazer enfrentamento de situações que envolviam as produções textuais, foi capaz de se relacionar mais positivamente com a escrita e, embora lhe faltasse o conhecimento da língua padrão, certamente demonstrou, nas palavras de Guarinello (2007, p.100) que “[...] apesar de lhe faltarem palavras na língua portuguesa, não lhe faltava o que dizer, apenas como dizer”. (GIROTO et al., 2010, p. 44).

Silva (2001), em seu texto intitulado “Construção de sentido na escrita de surdos”, justifica que a maioria dos textos escritos por esses sujeitos são avaliados de maneira superficial. A autora cita que, na escrita dos surdos, “há uma imensa área subjacente”. Explica ainda que, para extrair um sentido nesse tipo de produção, “fazem-se necessários o recurso a vários sistemas de conhecimento e ativação de processos e estratégias cognitivas e

interacionais”. Para a autora, é necessário, então, considerar todos esses aspectos, reafirmando que o “sentido do texto” está para além de um “produto observável” (SILVA, 2001, p. 50).

Em virtude de vários estudos¹⁶ mostrarem a Libras como um diferencial na vida afetiva, social e escolar do aluno surdo, há, dentro das escolas, um aparente consenso em relação à aceitação das línguas de sinais, apesar da resistência em relação ao seu uso como língua de instrução. Outra questão que se levanta nesse contexto relacionado à produção de textos diz respeito a um pensamento crítico, voltado à importância de se estabelecer uma consciência do que seja aprender uma língua, já que ela representa muito mais do que saber falar e escrever. Essa consciência deve se contrapor ao “mito sobre a intrínseca relação fala e pensamento, difundido a partir do século XIX, propaga a ideia de que quem não escreve e fala de acordo com as regras, não pensa” (SOUZA; GONÇALVES, 2017, p. 92).

Os exemplos acima apresentados caracterizam a escrita do surdo e revelam com clareza um distanciamento com relação à escrita alfabética padrão, a qual se organiza de maneira sequencial e canônica, com marcas de casualidade no tempo e espaço¹⁷ muito bem marcadas. Desse modo, a escrita do surdo, analisada aos moldes do que se espera de um escritor ideal, torna-se insuficiente para construir uma concepção que dê conta de toda a estruturação do sistema linguístico da Língua Portuguesa e de seus usos e funções. Isso remete novamente à questão que incita este estudo, ou seja: *como é possível compreender as propriedades que os surdos transferem para a escrita e que fazem com que seus textos não sejam reconhecidos como tal?*

A resposta se concentra em contrapor as diferentes concepções que afetam a maneira pela qual o sujeito surdo se expressa a partir da produção textual de textos escritos. Mesmo apresentando características bastante peculiares em relação à norma linguística padrão, o interesse está focado principalmente na maneira como esse sujeito, pelo fato de não ouvir, expõe no papel, o seu modo singular de pensar, aprender e se expressar.

É importante salientar que, ao se dar ênfase e descaracterizar o texto escrito produzido pelo sujeito surdo em função da sua subjetividade, - a partir de uma visão reducionista, muitas vezes associada ao conceito de distúrbio, de disfunção, de fracasso -, deve-se instaurar a categoria da diferença e nela concentrar os estudos e pesquisas.

¹⁶ Merecem destaque aqui dois estudos: Ferreira- Brito (1989), que trata da importância do bilinguismo diglótico para o surdo, utilizando a língua de sinais em todas as situações em que a língua materna é usada e o emprego da escrita da segunda língua oral (doravante L2).; e Wilbur (2000), que pesquisou alunos surdos, filhos de pais também surdos e fluentes em sinais. Em sua análise, o autor verificou que os níveis de leitura desses alunos eram equiparados aos de alunos ouvintes.

¹⁷ Sobre os marcadores de casualidade /Coesão e coerência Textual (KOCH, 2003), serão tratados na subseção 6.2 (LIBRAS, FALA E ESCRITA: CONFRONTOS E CONTRASTES).

Diante disso, percebe-se uma barreira entre a surdez e a escrita, a qual, impossibilita alguns dos surdos, sobretudo aqueles com surdez profunda, de produzirem textos escritos que possam ser reconhecidos e/ou considerados legítimos em relação ao que a linguística da língua padrão estabelece. Mesmo após inúmeros estudos que compõe estratégias e/ou metodologias destinadas ao sujeito surdo, são poucos os resultados que efetivamente alcançam progresso no universo da escrita alfabética.

No Brasil, existem leis¹⁸ que reconhecem a diferença linguística eminente do sujeito surdo de um modo geral, assim como as reais possibilidades de se expressarem por meio da escrita alfabética. Sendo assim, a dificuldade que se vê para a concretização dessa escrita está muito mais relacionada ao reconhecimento e aceitação dessas leis pela maioria, (ouvintes) sobretudo a escola, que quase sempre não compreende a maneira pela qual esse sujeito apreende o conhecimento e elabora mentalmente os caminhos que dão sentido ao que escreve. Essa discussão merece maior atenção, a fim de que seja compreendida, ou ao menos exposta, a constituição do pensamento real do sujeito surdo para, em seguida, elaborar estratégias pedagógicas que consigam associar as representações do pensamento da pessoa surda à produção textual escrita.

3.1.2 Direitos linguísticos do surdo

O uso da Libras pelos surdos vem sendo reconhecido como um caminho necessário para a efetiva mudança de comportamento da sociedade para com eles. Apesar de haver várias questões contestáveis perpassando a discussão nessa área, além de ambiguidades e indefinições nas propostas, percebe-se uma tendência à afirmação da necessidade desse caminho de modo a favorecer a interação do surdo.

Para dar continuidade à discussão é preciso haver a compreensão da diferença linguística, estabelecida por Leite (2008). Em suas palavras:

[...] a diferença linguística das minorias acarreta implicações profundas para a sua educação, que vão desde o âmbito cultural (i.e. desenvolvimento identitário), passando pelo psicológico (i.e. auto-estima, ansiedade e motivação), até o âmbito cognitivo (i.e. desempenho linguístico, intelectual e escolar). Ignorando essas

¹⁸ A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como “[...] meio legal de comunicação e expressão” dos surdos (BRASIL, 2002), determinando a garantia das formas de uso e difusão e a inclusão da disciplina de Libras como parte dos cursos de formação e de fonoaudiologia. Em 2005, com a aprovação do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), essa lei foi regulamentada, prevendo que os alunos surdos têm direito ao acesso às escolas ou classes bilíngues e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos, ao AEE a ser ofertado no período oposto e aos serviços do tradutor e intérprete de Libras. (VERNICK; MACHADO, 2013, p. 54).

implicações, o modelo atual de escola inclusiva acaba por prever um papel bastante limitado e secundário a libras, negando tanto o valor de seu uso como meio de instrução pelo professor, quanto à necessidade de ser continuamente aprimorada pelos alunos a fim de que tenham um bom desenvolvimento global. Acaba, também, por desconsiderar a necessidade de os alunos construírem sua identidade e auto-estima junto a outros alunos e adultos surdos (LEITE, 2008, p.21).

No que se refere à educação dos surdos, Moura (2000), conforme já exposto, descreve que sempre esteve voltada à oralização, sendo esses sujeitos obrigados a falarem, caso contrário não teriam seu reconhecimento enquanto cidadãos diante da sociedade. Na atualidade, técnicas como leitura labial e terapia fonoaudiológica, são utilizadas em busca da adequação do sistema comunicativo dos surdos ao dos ouvintes. Isso implica dizer que, para uma convivência harmoniosa em uma sociedade ouvintista, é necessário obter o domínio da língua majoritária como sendo o único meio eficaz de comunicação.

O que se apreende dessa discussão é que a filosofia oralista oferece à criança surda meios que possibilitam o desenvolvimento da linguagem oral, facilitando a integração e/ou comunicação com a população ouvinte. Amparadas por meios tecnológicos e exercícios fonoaudiológicos, desde 1980, com a criação da primeira prótese auditiva, novas técnicas vêm surgindo, possibilitando ao seu usuário a acuidade auditiva cada vez melhor.

Leal e colaboradores (1985) apresenta outras metodologias relacionadas à oralização, entre elas a verbo-tonal¹⁹, audiofonatória²⁰, aural²¹ e acupédica²², ambas com algumas diferenças no aspecto prático. Porém, o autor afirma que a oralidade é a única forma desejável para a comunicação do surdo, deixando de lado toda e qualquer forma e/ou expressão/comunicação.

Entretanto, Quadros (2006) afirma que a Libras é a língua natural²³ da comunidade surda no Brasil, a qual contém regras gramaticais próprias que contribuem para o

¹⁹ Método de educação da audição e linguagem que, a partir da estimulação da motricidade, da afetividade e de todos os canais sensoriais, inclusive e, sobretudo, o canal auditivo, têm o objetivo de criar condições para que a expressão oral aconteça através de uma fala o mais natural possível.

²⁰ O método Perdoncini e/ou audiofonatório foi criado pelo linguista francês, doutor e professor Guy Perdoncini, na década de sessenta. Esse método foi trazido para o Brasil e adaptado à Língua Portuguesa pela professora linguista Alpia Couto, presidente da AIPEDA – Associação Internacional Guy Perdoncini, para o Estudo e Pesquisa da Deficiência Auditiva. Segue a abordagem unissensorial, buscando, por meio de resíduos auditivos, chegar à aquisição da linguagem.

²¹ O método aural, desenvolvido por Sanders (USA, 1971), utiliza a abordagem multissensorial privilegiando a visão e a audição no processo comunicativo. Enfoca o aspecto contextual da comunicação, utilizando a redundância do discurso como um aliado no início do processo de reabilitação. Este método estimula o treinamento auditivo e a comunicação visual.

²² O método acupédico, desenvolvido por Pollack (USA, 1964), trata-se de uma abordagem que utiliza “somente a pista auditiva na educação do D. A. Esse método tem como objetivo integrar a audição à personalidade da criança”. (RABELO, 1992, p. 17).

²³ Entende-se por Língua Natural “[...] uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza em um sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases.

desenvolvimento cognitivo da pessoa surda, bem como favorece seu acesso aos conceitos e conhecimentos existentes na sociedade. Tais discussões extrapolam questões de ordem linguística, pois incluem também aspectos sociais e culturais.

Caporali, Lacerda e Marques (2005), por sua vez, relatam que um dos grandes obstáculos para o aprendizado da escrita pelos surdos resulta na ausência de uma base linguística consolidada. Isto se deve ao fato de a maioria ter nascido em lares de pais ouvintes que usam o português oral e que desconhecem a Libras, sendo que o acesso à língua oral, na melhor das hipóteses, ocorre de forma fragmentada.

Para Sánches (1990), a comunicação humana é essencialmente diferente e superior a toda outra forma de comunicação conhecida. O autor admite que todos nascem com os mecanismos da linguagem específicos da espécie e os desenvolvem normalmente, independentemente de qualquer fator racial, social ou cultural.

Dito isso, fica evidente que as línguas são consideradas naturais quando são próprias das comunidades inseridas, que as têm como meio espontâneo de comunicação, sendo adquiridas por meio do convívio social, como primeira língua (materna), ou pelo seu uso desde a infância.

Estudos relacionados ao processo de aquisição de linguagem da criança, de um modo geral, propõem estratégias cognitivas que objetivam habilitá-las a decifrar e organizar as regras do código instintivo de comunicação, pensamento, ação e interação pessoal. Dessa maneira, entende-se que as “bases biológicas exclusivamente humanas da linguagem” sustentam os argumentos teóricos e empíricos relativos às “capacidades inatas” da linguagem no ser humano (SLOBIN, 1980, p. 106).

Um estudo desenvolvido por pesquisadores da Universidade da Pensilvânia, com 06 (seis) crianças surdas, filhas de pais ouvintes, (GOLDIN; MEADOW; FELDMAN, 1977 apud SLOBIN, 1980) comprova a capacidade humana de inventar uma linguagem:

Essas crianças estavam sendo criadas por pais que não acreditavam no uso da linguagem por sinais dos surdos. Portanto, a língua usada por essas crianças, fosse qual fosse, não se baseava em entrada linguística dos pais e não era parte do sistema áudio vocal normal. Mas cada uma dessas crianças inventou, realmente, um tipo de linguagem por gestos e sinais, passando por aquilo que parece ser uma sequência normal de evolução, tanto em termos de conteúdo como de estrutura. (SLOBIN, 1980, p.184).

A partir desse exemplo, acredita-se na possibilidade de que todas as crianças - ouvintes e não ouvintes - apresentem potenciais naturais, segundo padrões universais de

Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

desenvolvimento da linguagem, diminuindo, assim, as chances de déficit em relação ao seu desenvolvimento. Desse modo, a evolução psíquica, no caso da criança surda, está associada a princípios naturais de comunicação e expressão por meio da comunicação gestual, a qual demonstra sua capacidade espontânea de desenvolver o centro cerebral da linguagem. Essa atividade possibilita, então, o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional. Logo, é possível afirmar que:

a criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez, considerando-se que é restrito ou impossível, conforme o caso, o acesso a formas de linguagem que dependam de recursos da audição. Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce em que há problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. Portanto, os problemas tradicionais apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes a surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem (GOES, 1996, p. 38).

O trecho acima revela, de forma bastante coerente, as condições sociais intrínsecas ao desenvolvimento da criança surda, considerando que, a partir da comunicação gestual, essa criança terá melhores possibilidades de expressão e interação social. Ferramenta de comunicação e expressão dos surdos, a Libras não se trata somente de um conjunto linguístico baseado simplesmente em palavras e/ou sinais, ela está muito mais próxima de fenômenos antropológicos que puramente linguísticos. Sendo assim, se a Libras para os surdos é instintiva ela tem representação de mundo.

Pelo fato de a surdez afetar o principal meio de comunicação entre as pessoas, inviabilizando o acesso à língua falada, a linguagem do surdo tem-se estruturado por meio da comunicação por sinais, que é natural e que possui estruturas próprias, porém, diferentes das línguas orais.

As línguas naturais têm a importante função de suporte do pensamento, função está freqüentemente ignorada por especialistas envolvidos na educação do surdo que consideram a língua apenas como meio de comunicação. [...] As Línguas de sinais, por serem naturais e de fácil acesso para os surdos, são extremamente importantes para o preenchimento da função cognitiva e suporte do pensamento (FERREIRA BRITO, 1993, p. 4).

Sobre essa questão, Skliar (1989) e seus estudos voltados à surdez apontam que, diferente dos ouvintes, os surdos, por possuírem a língua de sinais como língua materna, que é diferente da língua falada, compartilham com outros surdos experiências de mundo essencialmente visuais, junto das imagens e movimentos que os cercam.

Sobre a comunicação gestual, Gesueli (2006) lembra que está intimamente relacionada à cultura surda e que esta, por sua vez, remete à identidade do sujeito que convive, quase sempre, com duas comunidades (surda e ouvinte). Assim, de acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2002, v. 2, p. 62),

[...] as garantias individuais do surdo e o pleno exercício da cidadania alcançaram respaldo institucional decisivo com a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em que é reconhecido o estatuto da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da comunidade surda, com implicações para sua divulgação e ensino, para o acesso bilíngue à informação em ambientes institucionais e para a capacitação dos profissionais que trabalham com os surdos.

Segundo Quadros (1997), as línguas, de um modo geral, são naturais interna e externamente, pois refletem a capacidade intelectual do homem. Para a autora, as línguas de sinais surgiram da mesma forma que as línguas orais, ou seja, da necessidade específica e natural dos seres humanos ao usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações. As dificuldades para acessar a escrita alfabética, não podem, portanto, ser atribuídas apenas às práticas pedagógicas realizadas, mas ao pouco conhecimento que os surdos apresentam da Libras quando chegam à escola (KARNOPP; PEREIRA, 2004). Para que a escola cumpra, então, o seu papel não basta que o surdo compreenda e se relacione com a escrita, mas que lhe sejam proporcionadas situações nas quais possa refletir sobre o que escrevem (GONÇALO, 2004).

Vale lembrar que, no Brasil, existem alguns surdos que encontram-se em escolas que atuam em uma perspectiva oralista, a qual pretende, em última análise, fazer com que o aluno surdo comporte-se como um ouvinte, decodificando nos lábios aquilo que não pode escutar, falar, ler e escrever através da Língua portuguesa; ou em escolas regulares, inseridos em classes de ouvintes, onde, novamente, espera-se que ele se comporte como tal, acompanhando os conteúdos preparados/pensados para crianças ouvintes, sem que qualquer condição especial seja propiciada para a concretização de sua aprendizagem.

Os surdos, em seus diferentes níveis de perda auditiva, conforme já exposto, apresentam certas dificuldades para a aquisição do código escrito. Contudo, é necessário uma busca incansável em desvendar os caminhos possíveis e impossíveis para que esse sujeito, possa se legitimar enquanto cidadão brasileiro, a partir do domínio da escrita alfabética, ferramenta essencial para o seu desenvolvimento pleno.

3.1.3 Ainda assim o surdo deve dominar a escrita?

O ensino da língua portuguesa, sobretudo para os surdos, pensado e/ou idealizado unicamente a partir de regras linguísticas, ou seja, pela gramática pura, está longe de ser um instrumento efetivo de aprendizagem. Na verdade, esse modelo de ensino gera danos gravíssimos ao processo de escolarização dessas pessoas.

Com ênfase nas possibilidades de o sujeito surdo acessar a escrita alfabética, Crato e Cárnio (2009), dizem que é imprescindível aos professores que trabalham com a escrita de surdos usuários de sinais, apresentar domínio da Libras, de maneira que, com o auxílio da comunicação gestual, esses alunos serão capazes de aplicar métodos que auxiliarão no desenvolvimento de conscientização das diferenças entre a língua portuguesa e a Libras.

Para as autoras, a produção escrita precisa ser conduzida de forma “prazerosa e significativa” para que os surdos percebam a “importância do conhecimento da Língua Portuguesa para sua inclusão na sociedade letrada” (CRATO; CÁRNIO, 2009, p. 277). Ou seja, independentemente de ser usuário da Libras, o sujeito surdo, para adentrar ao universo letrado, deve, de alguma maneira, reconhecer a importância do conhecimento da língua portuguesa. Conforme as autoras, além da Libras, os surdos carecem de um aprendizado expressivo e, sobretudo abrangente da língua portuguesa.

Existem alguns estudos, Felipe (1989); Ferreira-Brito (1989); Gesueli e Góes (2001); Pereira (2000; 2002); Brochado (2003); Lodi (2010), entre outros, que apontam a importância da língua de sinais como arcabouço para a apropriação da língua escrita pelo surdo. Mas será que, mesmo diante de uma gama de conceitos e/ou propostas metodológicas com vistas a essa questão, os surdos, sobretudo aqueles que apresentam perda auditiva neurossensorial profunda e severa, teriam êxito em suas produções textuais escritas, considerando toda a complexidade da língua portuguesa e, sobretudo, levando em conta as características singulares do sujeito surdo em relação a tal apropriação? A questão exposta suscita, pois, outros questionamentos, a saber: quais dificuldades esses sujeitos verdadeiramente enfrentam no processo de aquisição da escrita alfabética? Seria mesmo a Libras o elo direto para a aquisição dessa escrita alfabética?

O estudo desenvolvido por Gesueli e Góes (2001), que analisa crianças surdas profunda, com idade entre 5 e 6 anos, teve como foco aspectos relacionados à leitura e escrita. Como se trata de um estudo longitudinal, teve duração de, aproximadamente, 18 meses com evidência na capacidade exibida pelas crianças investigadas, apoiadas na língua de sinais, de se relacionarem melhor com o português escrito.

No que diz respeito ao desenvolvimento das crianças surdas, Gesueli e Góes (2001, p. 5) afirmam: “[...] chama a atenção o fato de que as crianças ‘transitam’ da língua de sinais

para a escrita e vice-versa, numa elaboração dinâmica, em que os sinais permitem significar as possibilidades de registro do Português escrito”. Em complemento, observaram que crianças surdas sinalizadoras orientam sua relação com a escrita tendo por suporte a língua de sinais, que permite a “[...] interpretação do registro visual escrito” (GESUELI; GÓES, 2001, p. 6).

Ao teorizar sobre a escrita de surdos, Pereira (2002, p. 49) se expressa da seguinte maneira:

É através da língua de sinais que os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita, e é através da comparação da língua de sinais com o português que irão constituindo o seu conhecimento do português.

Fernandes (2003), por seu turno, diz que o surdo se apropria da língua portuguesa escrita como um código ideográfico e não como um sistema alfabético, atribuindo-lhe, assim, um significado. A autora propõe cinco aspectos como atribuições necessárias para as organizações de práticas educacionais envolvendo sujeitos surdos.

1. Contextualização visual do texto. 2. Leitura do texto em LIBRAS (ativação do conhecimento prévio de elementos lexicais, gramaticais e intertextuais). 3. Percepção de elementos linguísticos significativos, com funções importantes no texto, relacionados a sua tipologia e estilo/registo. 4. Leitura individual / verificação de hipóteses de leitura. 5. (Re)elaboração da escrita com vistas à sistematização de aspectos estruturais (FERNANDES, 2003, p. 150-151).

Igualmente importantes para o entendimento da questão em discussão – aquisição da escrita alfabética pelo surdo – são as contribuições de Brochado (2003), ao oferecer dados/resultados sólidos por meio de registros e episódios nos quais crianças surdas de turmas de 2^a, 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental, usuárias de Libras, se apropriaram da escrita sem passar pela oralidade. Por meio da técnica de vídeo gravação, a autora conseguiu registrar todo o processo de construção textual desses alunos, podendo concluir pontualmente que a língua de sinais é, de fato, eficaz para a aquisição da língua escrita. Em síntese, a autora defende que:

[...] os surdos são capazes de se apropriarem de uma segunda língua, ao escreverem textos com sentido, sem apoio da oralidade. [...] os aprendizes surdos demonstraram, pelos textos produzidos, encontrarem-se em estágios de apropriação da escrita da Língua Portuguesa (L2); alguns com usos muito satisfatórios da escrita da Língua Portuguesa (BROCHADO, 2003, p. 311).

Ainda segundo Brochado (2003), o processo de apropriação da escrita do português pelo surdo apresenta características do processo de aprendizado de uma segunda língua pelos ouvintes, respeitando as peculiaridades das modalidades das línguas envolvidas e as

especificidades da surdez, bem como considerando a língua de sinais como sua primeira língua.

Pautada nos resultados das pesquisas mencionadas, esta investigação suscita a hipótese de que a maior dificuldade enfrentada pelo sujeito surdo ao produzir textos escritos está para além das metodologias, filosofias e/ou as práticas pedagógicas utilizadas para o ensino de língua. É importante notar que as propriedades da língua escrita, regida por um código alfabético, combinado por meio de uma cadeia linear, a partir de uma sequencialidade linguística, apresenta uma organização gramatical específica, própria dos ouvintes.

Essa questão é relevante para o estudo e exige a apreensão de um conceito fundamental para a compreensão da maneira pela qual o sujeito surdo se expressa, como também para a caracterização do papel social da escola frente a essa diferença. Se aplica aqui o que Senna (2003) denomina por modos de pensamentos, ou seja, enxergar no comportamento do aluno surdo uma inteligência que é manifestada de maneira diversa daquela preconizada pela cultura moderna, na qual a escrita alfabética é inspirada e organizada.

Modos de pensamento, o qual podemos definir como a forma através da qual a inteligência humana se organiza para interagir com o mundo. Comentamos, também, que o modo de pensamento extra-escolar que ambos estão associados a modelos culturais. Denominemos, então, o modo de pensamento extra-escolar como modo narrativo de pensamento (ou modo cotidiano), o qual reflete exatamente a forma como cada cultura interage com o mundo, seja na prática de ações, seja na sua interpretação. Já o modo de pensamento escolar, derivado da cultura científico-cartesiana da Idade Moderna, pode ser denominado modo científico do pensamento, cujas propriedades somente serão equivalentes às do modo narrativo, caso a cultura de determinada sociedade tenha as mesmas características da cultura idealizada pela Sociedade Moderna (SENNÁ, 2003, p. 11).

Vale frisar que o tipo de experiência de mundo que a escola leva ao aluno surdo é completamente diferente do seu mundo singular e que a grande maioria desses sujeitos (levando em conta o nível de perda auditiva) vive seu próprio cotidiano social. Senna (2003, p. 8) explica melhor essa comparação ao afirmar que o contexto escolar convive diariamente com dois modos de construir conhecimentos: “um mundo que pertence à cultura escolar e um mundo que pertence à cultura cotidiana, extra-escolar”.

Por meio dos diferentes modos de pensamento, é possível compreender o tipo de texto que tem sido produzido por surdos na escola. As produções textuais escritas, de maneira geral, apresentam características bastante próximas ao modo singular que esse sujeito representa o mundo. Dito isto, fica muito mais evidente que, independente do domínio da Libras, a escrita

produzida pelo surdo profundo, evade completamente ao padrão exigido pela linguística padrão da língua portuguesa.

Convém argumentar que, por essa razão, o surdo profundo tende a não apresentar êxito na escrita alfabética, devido exclusivamente à sua maneira tridimensional²⁴ de organizar o pensamento e, portanto, representar o mundo. Para a escola, tal compreensão torna-se muito difícil, visto que a concepção acerca da inteligência humana está fortemente presa à concepção de um modelo específico de desempenho intelectual, advindo de uma cultura científica de experiência social, na qual se convencionou a compreender certos padrões de comportamento, tomados como “incorretos, inaceitáveis, insalubres, ignorantes e etc.” (SENNA, 2003, p. 09).

De acordo com o referido autor, uma das mais marcantes características da cultura científico cartesiana é o privilégio à escrita, não somente como uma tecnologia de construção e veiculação de conhecimentos, mas, principalmente, como uma resposta ao desejo de idealização do mundo e de sua conformação a parâmetros e regras rigidamente tecidas pela ciência ou pela cultura organizada em torno dessa ciência. Pode-se dizer, então, que, mesmo compondo um sistema de representação legítimo, a Libras está distante da organização estrutural científico-cartesiana da modalidade escrita.

Sobre os diferentes modos de pensamento, Spala (2015) diz que são os fundamentos que envolvem uma teoria de compreensão e interpretação das mentes e suas diferentes formas de operar nas diversas culturas. De forma complementar acrescenta que as concepções inatistas sobre o conhecimento humano, baseadas em uma mente dotada de categorias essenciais que representavam e sintetizavam o sujeito cognoscente ideal, da forma como descritas por Kant, sustentaram a ideia de um desenvolvimento humano geneticamente determinado e universalmente orientado.

Por meio dessa compreensão, se elevou e desenvolveu a visão de educação que propunha o modelo interacionista de Jean Piaget, baseada na ideia de que bastaria oferecer aos educandos um ambiente favorável para que alcançassem o desenvolvimento pleno. Segundo Piaget, o desenvolvimento ocorreria a partir de um potencial mental inato que se ampliaria em interação com o ambiente, através de estágios determinados, progressivos e consecutivos. Contudo, é importante compreender a qual sujeito Piaget se refere em seus estudos. Seria ao

²⁴ A expressão tridimensional utilizada neste estudo se refere ao fato da comunicação dos surdos, por meio da Libras, apresentar aspectos bastante contudentes: os sinais surgem do encontro de configurações de mão, movimentos e de pontos de articulação. A comunicação é expressa por locais determinados no espaço ou no corpo, combinados de expressões faciais e corporais que transmitem sentimentos. (QUADROS, 1997).

sujeito da diferença? Em resposta a essa pergunta, Souza e Kramer (1991, p. 71), assim dizem:

O sujeito epistêmico piagetiano constrói conhecimentos interagindo com o meio, mas, paradoxalmente, este ‘meio’ não inclui a cultura nem a história social dos homens [...] Os fatores externos [...] não são vistos qualitativamente: são assimilados pelas estruturas do organismo que se acomodam às novas exigências do ambiente, mostrando um comportamento adaptado a cada nova situação.

Sobre uma nova concepção e explicação da cognição humana, distante de mecanismos inatos e universais para estudar e explicar o desenvolvimento humano, orientado, fundamentalmente, para a interação com outras mentes, Senna (2007a, p. 228) afirma que, ao contrário de Piaget, “Vygotsky aprova o conhecimento como produto das interações sociais e dos valores a ela agregados, rompendo com as concepções de razão científica e verdades absolutas, passando a reconhecer a natureza simbólico-cultural do homem”. Desta forma, Vygotsky define que a mente seria um sistema de valores e não de categorias fixas. Trata-se, portanto, de um sistema que derivaria de diferentes interpretações, respeitando a diversidade de conceitos e de representações/visões de mundo.

É necessário ressaltar aqui que o conceito teórico mais conhecido de Vygotsky no âmbito educacional, denominado zona de desenvolvimento proximal, abrevia o modelo de mente e desenvolvimento humano proposto por ele, ou seja, “consiste no processo através do qual os sujeitos compartilham seus respectivos conceitos para ajuizarem e contextualizarem seus mundos” (SPALA, 2015, p. 38). Para o filósofo, o conceito de mente está muito mais próximo aos aspectos que dão sentido aos objetos e desencadeiam os processos mentais, ou seja, uma configuração plural e não universal, haja vista que representam sujeitos sociais diversos.

Entende-se, pois, que os princípios de construção do conhecimento na teoria de Vygotsky não são as propriedades lógico-formais dos objetos, mas os valores conceituais desses objetos, de modo que os diferentes sujeitos sociais atribuem diferentes conceitos aos objetos. Tais valores conceituais se desarticulam para o centro das zonas de desenvolvimento não como um fenômeno imóvel em relação ao objeto, mas como um valor sempre aberto a novas possibilidades/encontros, ao significado do outro. Assim, a configuração de normalidade se distancia da ideia de relação estável entre objetos e suas representações passam a ser representada pelas diferenças existentes nas relações entre objetos e conceitos de mundo.

Em complemento à explicação da existência de diferentes tipos de organização mental para a constituição e produção textual escrita, levando em conta a surdez, Machado (2013, p. 44) diz o seguinte:

A estrutura interna empregada por aqueles sujeitos que se comunicam através da LIBRAS é diferente daquela apresentada por sujeitos oralizados, bem como a estrutura utilizada na gestualidade, na dança ou em quaisquer outros sistemas simbólicos não verbais também não é a mesma daquela utilizada para organizar os sistemas verbais. Portanto, abre-se a possibilidade do entendimento de uma pluralização, de maneira que os sistemas simbólicos não sejam regidos por uma única gramática, mas por gramáticas possíveis.

Para a autora, a gramática, nesse contexto, se refere à gramática natural, a qual diz respeito à organização interna individual que permite às pessoas construir e empregarem os sistemas linguísticos, ou seja, as línguas. Essa gramática natural não pode ser apresentada de forma descritiva porque se trata de uma gramática interna. Em outras palavras, essa gramática não é dada a priori e sim está diretamente relacionada com as experiências de mundo dos diferentes sujeitos. A autora chama a atenção ainda para a compreensão de uma concepção de escrita como um fenômeno conceitual singular, o que, por sua vez, suscita a necessidade de legitimar um conceito sobre a mente que evidencie os diferentes modos como os sujeitos escolares plurais formulam conceitos e interagem com a escrita como um objeto do conhecimento escolar.

Na esteira dessa discussão, Schaff (1978), por sua vez, relata que o sujeito está inserido em um contexto histórico e disto se conclui que sua atitude está ligada aos conceitos adquiridos a partir da convivência em sociedade. Para o autor, estes fatores são nomeadamente: a estrutura do aparelho perceptivo do sujeito; a língua com a qual o sujeito pensa e que o dota de um aparelho conceitual, determinando uma articulação e uma percepção determinadas da realidade; e os interesses de classe ou de grupo que decidem, conjuntamente, a escolha pelo indivíduo do seu sistema de valores, dentre outros.

A questão que interessa para esta pesquisa converge para uma *contribuição acerca do processo de produção de texto escrito pelos surdos profundos, na escola*, por meio de uma compreensão pautada na hipótese de que diferentes modos de pensamento interferem na representação mental que os indivíduos fazem da escrita alfabética, causando impacto na produção de textos escritos. Desse modo, torna-se importante aqui distinguir e operar apenas com os dois modos de pensamento e seus respectivos sujeitos sociais, os quais passam a ser representados simbolicamente por: modo “narrativo” de pensamento e modo “científico” de pensamento (BRUNER, 2002).

Para que fique claro, o pensamento narrativo aborda a maneira pela qual as intenções humanas se comportam nas mais diversas situações. Nesse sentido, as histórias criadas pelos surdos, devido a sua maneira singular de ver e representar o mundo, traçam relatos de ações humanas em circunstâncias de experiências localizadas num tempo e espaço pessoalmente definidos. Em contrapartida, o discurso teórico, onde a escrita alfabética se constitui, se estabelece para além dos fatos e ações particulares, visando formulações amplamente abstratas constituídas de acordo com o discurso científico.

Conforme se observa, os dois tipos de pensamentos funcionam de forma diferente em relação ao ordenamento da experiência pessoal do indivíduo e na construção da realidade. Sobre o pensamento narrativo, em específico, Bruner (2002, p. 140) se pronuncia do seguinte modo:

As realidades narrativizadas, eu suspeito, são demasiadamente onipresentes, sua construção é demasiadamente habitual ou automática para ser acessível à fácil inspeção. Vivemos em um mar de histórias, e como os peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a enxergar a água, temos nossas próprias dificuldades em compreender o que significa nadar em histórias. Não que não tenhamos competência em criar nossos relatos narrativos da realidade – longe disso-, somos, isso sim, demasiadamente versados. Nosso problema, ao contrário, é atingir uma consciência do que fazemos facilmente de forma tão automática, o antigo problema da prise de conscience.

A teoria de Bruner, incorpora, de uma forma coerente, as contribuições do maturacionismo e os contributos do ambientalismo. o autor acredita que é através de uns e de outros que a criança organiza os diferentes modos de representação da realidade, a partir das técnicas que a sua cultura lhe transmite. Conforme essa teoria, o desenvolvimento cognitivo da criança depende da utilização de técnicas de elaboração da informação com o fim de codificar a experiência, tendo em conta os vários sistemas de representação ao seu dispor.

Para o referido autor, a revolução cognitiva tem sido incapaz de revelar os mistérios da mente e tem oferecido propostas educacionais de alcance muito limitado, sendo necessário que a psicologia volte a acentuar o papel da cultura na formação da nossa linguagem e dos nossos pensamentos. Bruner comenta ainda que é possível ensinar tudo aos alunos, desde que se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às necessidades dos alunos. Um reforço para o pensamento apresentado é a seguinte fala de Spala, (2015, p. 38).

A partir do pressuposto da existência de um sujeito do conhecimento único e universalmente concebido, previsível e controlável em seu desenvolvimento mental, instituir-se-ia a concepção de uma educação, também, universal, fundamentada no juízo de imobilidade cultural e prontidão mental. O resultado foi conhecido por todos nós que atuamos na educação. Levou algum tempo para que a aplicação das ideias de nivelamento, homogeneidade e estágios de prontidão mostrassem seus limites. Essa concepção definiu o modelo de escola e de ensino que conhecemos,

idealizados verticalmente, organizados em níveis e séries, condição que se adequaria muito bem ao sujeito universalmente estabelecido e as respectivas etapas de desenvolvimento mental definidas de forma inata.

Com efeito, é preciso primeiramente reconhecer a natureza eminentemente cultural da escrita alfabética, relacionando-a aos diferentes sujeitos e culturas, bem como aos diferentes sentidos de mundo, para definir as formas e modos de cognição do ser humano. A teoria, de Bruner conduz para um (re)pensar e/ou ressignificar de certas práticas escolares, visto que, durante as últimas décadas, muitos professores têm privilegiado o uso sistemático e universal de estratégias pedagógicas, que atendam a uma maioria de alunos, em prejuízo de um maior equilíbrio e diversificação das metodologias, numa evidente desvalorização dos processos de transmissão de conhecimentos e dos novos métodos de aprendizagens múltiplas. Evidentemente, uma aprendizagem de qualidade não pode prescindir nem de um nem de outro, sobretudo na educação dos surdos, e qualquer exclusivismo só pode provocar maus resultados.

Decerto, acreditar na inteligência do aluno surdo reflete na compreensão de cada comportamento estranho, cada erro, cada tentativa de produção escrita. Baseado na hipótese de um complexo sistema cognitivo, o qual permita (re)conhecer o aluno e a sua maneira singular de pensar/agir, Senna (2003, p. 9) afirma:

Para a escola, isto é muito difícil, porque sua concepção acerca da inteligência humana está fortemente presa a concepção de um modelo de comportamento intelectual, construído em conjunto com toda uma cultura científica de experiência social, na qual se convencionou compreender certos padrões de comportamento como aceitáveis ou corretos, em detrimento de uma infinidade de outros tantos padrões de comportamento, tomados como incorretos, inaceitáveis, insalubres, ignorantes etc.

Diante desse argumento, enxergar no aluno surdo uma inteligência manifestada de forma diferente da convencionada na escola é necessário, a fim de garantir a ressignificação da prática docente, a qual, antes de tudo, deve prever um exercício diário de tolerância e respeito ao próximo, conceitos universais e, sobretudo, essenciais na educação.

Deve-se estar atento ainda para o fato de que o surdo, do ponto de vista da psicomotricidade²⁵, apresenta traços de uma leve desorientação, devido ao grau da perda auditiva, o que dificulta ainda mais compreender e apreender conceitos essenciais à constituição da língua escrita. Tais fatores indicam divergências entre o sujeito surdo e a

²⁵ Lima et al (2011), em seu estudo, intitulado “Influência da surdez no desenvolvimento motor e do equilíbrio em crianças”, apontaram que as crianças surdas apresentaram desenvolvimento inferior em relação às crianças ouvintes, a partir da tarefa de controle postural, motricidade fina, motricidade global, equilíbrio e organização temporal. Disponível em: <<http://www.socibracom.com/bjmb/index.php/bjmb/article/viewFile/25/22>> Acesso em: 05/09/2017.

escrita alfabética. Desse modo, surge, novamente, a pergunta que dá vida a este estudo: de que maneira as ideias do surdo podem caber no papel enquanto um fenômeno reconhecidamente textual?

Para que a concretização de um texto se efetive é mister uma relação entre as ideias, no processo de ensino e aprendizagem, para que seja estabelecido algum sentido. No que se refere à escrita dos surdos, da maneira como as ideias são postas não estabelecem conceito algum. Supostamente, essa representação escrita não pode ser considerada um texto. O papel, nesse caso, representa mais que um suporte gráfico, ele pode ser visto como um espaço de representação mental que reflete exatamente como o surdo percebe o mundo: de uma maneira subjetiva e estritamente particular.

Mesmo diante de inúmeros estudos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos surdos, mormente aqueles que propõem metodologias e/ou filosofias de ensino para esse público, a população surda não é contemplada em sua totalidade, visto que não existe somente um sujeito surdo com apenas certo grau de déficit de audição e/ou esse ou aquele método de ensino que seja adequado para suprir todas as necessidades de cada sujeito, dentro de cada especificidade.

Diante dos fatos, é importante proferir que, no que se refere ao contexto educacional brasileiro, instituiu-se que a escrita alfabética é a única ferramenta que dá razão ao sujeito cartesiano. Por suposto, o indivíduo que não se adequa ao modelo da razão torna-se um sujeito escolar intelectualmente irrelevante. A escola, nesses moldes, não atende sua diversidade e, por esse motivo, permanece sendo um espaço de conflito e segregação.

É importante esclarecer, portanto, que ler e escrever a língua portuguesa, para um surdo, em circunstâncias não adequadas ao seu cotidiano, torna-se algo quase que improvável de domínio pleno. Nesse caso, o uso de regras e minuciosos detalhes que legitimam a língua escrita está longe de ser uma estratégia positiva para a sua apreensão, principalmente por um sujeito desprovido de audição.

3.1.4 Propriedades da fala

O ato de falar corresponde a um aspecto tão corriqueiro da vida cotidiana que raramente nos detemos a analisá-lo. Trata-se da utilização oral da língua pelo sujeito, portanto, um ato individual. Cada corpo, para a manifestação da fala, nomeia os elementos da língua que lhe convêm, conforme sua condição e sua necessidade, de acordo com determinada

situação, com o contexto, com o ambiente sociocultural, dentre outros fatores. Sendo assim, fala é a linguagem oral em serviço do sistema de comunicação verbal.

A fala pode ser utilizada de maneira popular/cotidiana (informal), ou seja, em um nível mais espontâneo. Na utilização desse nível não há preocupações específicas em reconhecer se está de acordo ou não com as regras formais estabelecidas pela língua.

Diferente da linguagem informal, a fala culta se constitui por atender a critérios mais rigorosos com o vocabulário, se alinhando especificamente às regras gramaticais impostas pela língua.

Castro (2014), baseado em Heidegger, procura demonstrar que a fala é equivalente a dar sentido a algo, levando em conta a intersubjetividade, a comunicação, a linguagem e a fenomenologia na interação de diferentes modos. O mesmo autor explica que no desenvolvimento dessa questão Heidegger constrói duas teses: a de que o fundamento ontológico-existencial da linguagem é o falar (a linguagem não antecede o seu uso); e aquela em que o falar está intrinsecamente relacionado à compreensão e ao sentimento de participação numa dada experiência. Esse seria um caminho natural na formação do sentido. Nas palavras do autor:

[...]o falar não surge independentemente de um sentimento de estar-no-mundo e de um processo de compreensão: é simultâneo a eles. Existindo antes da linguagem, ele se torna linguagem nesse ato conjunto que agrega os três existenciários para ser pronunciado, ganhar existência comum, tornar-se mundo e, assim, produzir a linguagem. Pronunciado, o falar se torna linguagem (CASTRO, 2014, p.88).

Estudos mais antigos (EIMAS, 1985; KUHL, 1987) explicam que os mecanismos biológicos que configuram as propriedades da fala incluem também componentes acústicos com características de ruído, condizendo com as aspirações e fricções que são produzidas pela passagem do ar pelas pregas vocais. Nesses parâmetros acústicos, a variação fornece informações precisas para a percepção de fonemas.

A partir dos estudos de Kuhl (1987), acerca da suposição de que existem níveis distintos de processamento envolvidos na transformação do som em mensagem percebida, Tristão e Feitosa (2003, p. 461), explicam:

[...] os níveis de processamento apontados são: (a) auditivo, (b) fonético, (c) fonológico, e (d) lingüístico de alto-nível. O processamento auditivo envolve a transformação de uma onda acústica em um sinal neuralmente codificado. O processamento fonético envolve o processamento destes sinais em perceptos específicos da fala. Sua proposição deriva da observação de que não existe uma relação um a um entre sinais acústicos específicos e seus perceptos. No processamento fonológico as unidades fonéticas ou segmentos são convertidos em grupos língua-específicos, ou fonemas. É importante

ênfatizar que fonemas são grupamentos abstratos cujos membros são funcionalmente equivalentes podendo ser confundidos ou separados, conforme a influência cultural (por exemplo, na língua japonesa /r/ e /l/ são ambas derivações de um único fonema). Finalmente, o processamento lingüístico de alto nível inclui todos os processamentos de nível superior, como os que envolvem busca léxica, análise sintática, e interpretação semântica.

Lowe e Weitz (1996) explicam que os sons provavelmente são adquiridos primeiro em palavras conhecidas ou significativas da criança, quais sejam: nome de animais, de crianças, de amigos, dentre outros. Do contrário, é possível que haja uma sobrecarga de memória em função de a criança estar lidando com um som novo em uma palavra nova.

Mota (2001) cita que, de igual modo, normalmente, palavras com menor número de sílabas (como as monossilábicas e dissilábicas) e com menores ajustes articulatórios de produção entre o som alvo e os sons circunvizinhos tornam-se contextos mais acessíveis para o desenvolvimento da fala.

Sobre a fala, em específico, Sapir (1954) a descreve como sendo um fenômeno natural, diretamente relacionado à cultura de uma sociedade. Em complemento, afirma:

A fala não é uma atividade simples executada por um ou mais órgãos biologicamente a ela destinados. É uma trama extremamente complexa e ondeante de ajustamentos – no cérebro, no sistema nervoso, e nos órgãos de articulação e audição – em direção ao fim colimado, que é a comunicação das ideias. (SAPIR, 1954, p.15).

Sobre os aspectos gerais da comunicação seguidos pela fala, Prates e Martins (2011) explicam que, desde o nascimento, a criança se comunica por meio do choro, olhar e gestos. Na infância, o sujeito já é capaz de discriminar vozes, diferenciar padrões de entonação vocal, gestos e movimentos corporais que são bases para o desenvolvimento comunicativo e de linguagem. É a partir da interpretação do adulto que os comportamentos inatistas adquirem significado para a criança e, posteriormente, são repetidos intencionalmente por ela.

O contato entre a mãe e a criança, por meio do olhar, e a cadência da fala são, portanto, importantíssimos para o desenvolvimento comunicativo. Iniciado ainda no período de amamentação, esse contato, além de ser um importante momento de troca de afeto entre a mãe e o filho, destaca-se no papel de desenvolvimento e maturação dos órgãos fonoarticulatórios, possibilitando, futuramente, a complexa tarefa de articulação dos sons da fala.

Diante dessas observações, entendemos que a estruturação da fala de acordo com os padrões naturais de desenvolvimento nos primeiros anos de vida da criança é crucial na formação de seus conteúdos lingüísticos. Entretanto, as principais conquistas lingüísticas

durante o primeiro ano de vida se concentram, sobretudo, no controle da musculatura da fala, ou seja, na sensibilidade às distinções fonéticas usadas no desenvolvimento dessa habilidade (JUSCZYK; HOUSTON; GOODMAN, 1998).

Fromkin e Rodman (2013) afirmam que a capacidade humana em se apropriar da fala de maneira natural e espontânea faz com que as crianças, antes mesmo de compreender quanto é $2 + 2$ (algo considerado muito simples), sejam capazes de ligar ideias, fazer perguntas, selecionar pronomes adequados, negar frases, dentre outras coisas. Sem nenhum conhecimento linguístico prévio e de maneira natural, elas usam as regras sintáticas, fonológicas, morfológicas e semânticas da gramática. Isso significa que, diferente dos conhecimentos matemáticos, a fala não é um sistema que se ensina para a criança.

Sobre os aspectos referentes ao processo e aquisição da fala, nas confissões escritas por volta de 400 d.C., Santo Agostinho assim se pronunciou:

[...] pois eu já não era uma criança sem fala, era um rapaz que sabia falar. Disso lembro-me eu bem; e desde então tenho observado como aprendi a falar. Não que os mais velhos me ensinassem palavras... com qualquer espécie ou método; mas eu próprio... pratiquei os sons na minha memória... E sempre a ouvir palavras, tal como ocorriam nas diferentes frases...aprendi a dar expressão à minha vontade. (FROMKIN; RODMAN, 1993, p. 352).

De forma complementar, em seu estudo acerca da aquisição da fala (Da boca dos bebês: aquisição da língua pela criança), os autores relatam ter observado que crianças de diferentes nacionalidades, em áreas linguísticas distintas, revelam fases de apropriação do sistema verbal muito semelhantes, “possivelmente universais”. As questões que divergem nesse processo se concentram apenas no tempo da criança. Algumas compreendem o processo de maneira rápida, já outras levam mais tempo (FROMKIN; RODMAN, 1993, p. 353).

Observamos então que os aspectos gerais que compõe as propriedades da fala estão longe de ser totalmente compreendidos. Contudo, já é possível conhecer alguns aspectos da constituição neurológica e biológica do ser humano, os quais explicam a capacidade da criança em adquirir a fala de maneira natural.

Machado (2013) nos lembra que, decorrente de múltiplos fatores, a capacidade para aquisição da língua oral é inata, biológica, ou seja, faz parte da própria natureza humana. Sua apropriação, entretanto, ocorre a partir da interação do sujeito com o outro e sua língua, isto é, na interlocução entre sujeitos, numa atividade social, discursiva e dialógica.

De acordo com Dias e colaboradores (2009), a aquisição fonológica, considerada natural, ocorre quando o domínio do sistema fonológico da língua-alvo é atingido espontaneamente, em uma sequência trivial, pela maior parte das crianças. Isso ocorre

aproximadamente entre os quatro e seis anos de idade. Contudo, diante da existência de tendências gerais na construção do sistema fonológico, em alguns casos, variações individuais podem ser evidenciadas. Essa variabilidade pode ser percebida tanto no domínio segmental (vogais plosivas, nasais fricativas e líquidas) quanto no prosódico (ocupa-se da correta emissão de palavras quanto à posição da sílaba tônica, segundo as normas da língua), por meio das etapas e características gerais do desenvolvimento humano da criança.

A aquisição de cada fonema apresenta-se, portanto, como um processo de aquisição particular em ambientes linguísticos e extralinguísticos.

Isso implica dizer que o ato de aprender a falar situa-se nesses dois contextos. Em outras palavras, é saber usar a língua com adequação, pois, mesmo antes de falar, o sujeito, já na infância, possui um repertório condutual que se refere à capacidade de representar e atuar ante as coisas, a partir da experiência que tem sobre o objeto.

A respeito dos aspectos biológicos do ato de falar, Kent (1996) nos diz que quando os sons são agrupados para formar palavras eles interagem, influenciando uns aos outros. Essa interação está relacionada com o mecanismo básico ou restrições fisiológicas do aparato da fala e torna a produção da fala mais fácil e rápida, pois os movimentos articulatórios podem ser adaptados a uma sequência fonética e motora particular.

Para Prates e Martins (2011), a fala é o canal que viabiliza a expressão da linguagem e corresponde à realização motora desta. Desse modo, a fala, por si só, refere-se basicamente à maneira de articular os sons na palavra (incluindo a produção vocal e a fluência).

Estudos acerca dessa temática (MEZZOMO, 1999; SAVIO, 2001; OLIVEIRA, 2002; RIBAS, 2002) revelam que, tradicionalmente, pouca atenção vinha sendo dada a pesquisas acerca da fala, sobretudo sobre sua importância. Isso, de certo modo, poderia dificultar e tardar o processo de tratamento e/ou reabilitação em casos de desvios fonológicos.

De acordo com esses autores, investir em estudos que fomentem as propriedades circunstanciais da fala, bem como na fonologia clínica, dentre outros aspectos pode contribuir diretamente na compreensão da interferência de fatores linguísticos no processo aquisicional e articulatório. Afinal, a fala é um meio pelo qual o indivíduo recebe e expressa a linguagem, sendo um elemento essencial para a socialização e integração na comunidade.

Concernente ao desenvolvimento inicial da fala na composição do vocabulário da criança, Prates e Martins (2011) afirmam que configura-se na extensão frasal (número de palavras utilizadas), na complexidade sintática das frases, na entonação, na articulação de cada um dos fonemas (sons) da língua, nas trocas presentes na fala da criança, no uso da

linguagem pelo discurso e pela iniciativa comunicativa, assim como na fluência de fala, caracterizada pelo número de rupturas ou desordens e pela velocidade dessa ação.

Considerando todos esses aspectos, Prates e Martins (2011, p.55) explicam:

[...] nos primeiros meses de vida a criança apresenta vocalizações automáticas como, por exemplo, choro, grito e sons primitivos que, além de assumirem papel comunicativo, são fundamentais para o exercício do trato vocal. O balbucio e o sorriso iniciam-se a partir do segundo mês de vida e, apesar de ainda reflexos, expressam satisfação ou prazer. Aos quatro meses transformam-se em jogo vocal, quando a criança amplia seu repertório incluindo sons consonantais e, mais tarde, produções silábicas, mas ainda sem intenção comunicativa. No primeiro ano de vida descobre a própria voz e sua capacidade de se comunicar e, no final deste, inicia a produção das primeiras palavras com valor de enunciado, enquanto seu vocabulário aumenta progressivamente. Por volta dos dois anos é capaz de manter conversação com turnos e aos três já está pronta para manter uma conversa coesa.

Tristão e Feitosa (2003) realizaram um estudo bibliográfico sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem no primeiro ano de vida de bebês com desenvolvimento normal. Seu objetivo foi analisar a ocorrência de distúrbios auditivos que podem causar alterações na percepção da fala, com possíveis implicações no desenvolvimento pré-linguístico. Como resultado da pesquisa, as autoras perceberam que a fala humana é um som de grande complexidade cujo processamento perceptual, produção e relações com a linguagem e a cognição necessitam de uma análise integrada, tanto do ponto de vista do conhecimento disponível como também das suas especificidades.

Para Tristão e Feitosa (2003, p. 460), o sinal da fala se configura em um “[...] complexo de unidades acústicas com segmentos breves separados por pausas momentâneas ou picos em intensidade”. São segmentos que variam em duração e em composição de frequências, organizados em um espaço temporal.

Levando em conta o desenvolvimento da comunicação, Pessoa e De Moura (2008) desenvolveram um estudo que buscou analisar as características pragmáticas da fala materna dirigida a bebês em processo de aquisição dessa habilidade. Para o desenvolvimento da pesquisa foi empregado o modelo de Roman Jakobson²⁶, em que são distinguidas as seguintes funções da fala: referencial, fática, emotiva e conativa. No total, foram transcritas e analisadas pelas autoras as falas de 45 mães, com foco nos aspectos afetivos e cognitivos, em dois momentos do desenvolvimento dos seus bebês, o pré-linguístico e o linguístico (aos cinco e vinte meses, respectivamente).

²⁶ O modelo proposto por Roman Jakobson (1896-1982) foi uma das mais célebres teorias da comunicação indicadas pelo linguista, o qual, distinguiu seis funções de linguagem, relacionando cada uma delas a um dos componentes do processo comunicativo. Desta maneira, em cada ato de fala, dependendo de sua finalidade, destaca-se um dos elementos da comunicação, e, por conseguinte, uma das funções da linguagem. JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2005.

Os resultados apurados pelas pesquisadoras indicaram um aumento significativo de emissões maternas aos vinte meses dos bebês. De acordo com as autoras, houve uma predominância da função fática em ambas as faixas etárias. Aos cinco meses, foram observados mais aspectos afetivos do que cognitivos e aos vinte meses os aspectos cognitivos prevaleceram. Os resultados mostraram ainda que a comunicação com os filhos é valorizada pelas mães e se transforma na medida em que o bebê se desenvolve. Em suma, o estudo traz uma contribuição para a literatura no que diz respeito à fala materna no desenvolvimento inicial, apresentando dados do contexto. Segundo Tristão e Feitosa (2003, p. 92):

Os dados obtidos sugerem que a mãe ajusta sua conduta, especificamente às emissões linguísticas, aumentando as instâncias de fala características da função fática, de modo a conseguir chamar a atenção do bebê para si e para suas emissões. A mãe ou o adulto que utiliza esse instrumental linguístico propicia ao bebê voltar sua atenção para as emissões deles. Acredita-se, assim como Dunbar (1993), que as características desta função linguística podem estar diretamente relacionadas à evolução da espécie humana. Afinal, a condição necessária para que se estabeleça uma forma de comunicação verbal entre a díade é que o bebê esteja com sua atenção voltada para a mãe. Intuitivamente, a mãe utiliza este recurso linguístico (função fática) para chamar ou manter a atenção do filho voltada para ela. Esta função foi a mais freqüente nos períodos observados.

Ao tratarmos da complexidade acerca dos mecanismos naturais referentes à produção e desenvolvimento da fala é importante citar Maximiano e colaboradores (2009), que apresentaram um estudo cuja temática faz referência aos conhecimentos, atitudes e práticas dos médicos pediatras quanto ao desenvolvimento da fala. Sua proposta foi investigar os conhecimentos e as atitudes práticas de pediatras em relação à comunicação oral de crianças. Para isso, entrevistaram 79 médicos pediatras por meio de questionário específico. O conteúdo desse instrumento investigativo buscou informações sobre o profissional, o conhecimento das etapas do desenvolvimento da comunicação infantil, sua conduta frente alguma queixa de suspeita de alterações da comunicação, encaminhamentos profissionais e o método utilizado como avaliação dessas crianças. Os questionários foram entregues pessoalmente e respondidos manualmente pelos médicos.

Como resultados da pesquisa, Maximiano e colaboradores (2009) informaram que a maioria dos pediatras entrevistados têm conhecimento, embora básico, das alterações da comunicação infantil e do desenvolvimento da linguagem. Entretanto, ressaltam que muitos pediatras desconhecem a real atuação do fonoaudiólogo. Relatam ainda que, embora haja uma preocupação com a idade da criança falar corretamente, os médicos não realizam o encaminhamento ao profissional da fala no período adequado. Em complemento, Maximiano e colaboradores (2009, p. 269) afirmam que:

Os pediatras informaram que tendem a encaminhar seus pacientes para outra avaliação médica especializada, como otorrinolaringologista (45,56%) e neurologista (30,38%). Apenas 15,19% relataram que encaminham o paciente diretamente para o fonoaudiólogo quando a criança apresenta problemas ou queixa de alterações da comunicação. Relataram também que encaminham a criança para frequentar escola (5,07%), quando está ainda não está inserida no processo acadêmico.

Em relação à atuação médica em contribuição ao desenvolvimento da fala, Luzardo e Nemr (2006) contam que a Fonoaudiologia escolar, em especial, é responsável por ações de caráter preventivo, com a finalidade de auxiliar na profilaxia e na manutenção da saúde fonoaudiológica. Ela promove reflexões junto aos docentes a fim de contribuir com os aspectos da fala infantil para a melhor integração entre a escola, o aluno e a família.

De acordo com as autoras, a atuação fonoaudiológica na área educacional se preocupa não somente em detectar as alterações da linguagem oral e escrita, mas também em dar possibilidades para a otimização do desenvolvimento, criando condições favoráveis e eficazes para que as capacidades de cada aluno possam ser exploradas ao máximo. Assim estará contribuindo com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, sobretudo aqueles que apresentam dificuldades no desenvolvimento da fala.

Na esteira dessa discussão, Mendonça e Lemos (2010) informam que as instituições escolares, principalmente de ensino infantil, constituem um dos principais ambientes para o desenvolvimento da fala das crianças e um local primoroso para a atuação fonoaudiológica.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, é previsto que as instituições de educação infantil devem abranger, além do ensino, o desenvolvimento integral da criança. Contudo, para que isso ocorra, é necessário ampliar suas formas de atuação em escolas de educação infantil para além das ações preventivas já existentes. Posto isto, o papel do fonoaudiólogo frente a escola é de tamanha importância, principalmente para o desenvolvimento infantil, na medida em que contribui para a criação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento das habilidades da comunicação humana.

Sobre a relevância da presença do profissional de fonoaudiologia na escola e sua atuação frente aos desdobramentos decorrentes sobretudo do desenvolvimento da fala Mendonça e Lemos (2011, p. 02) explicam que:

[...] justifica-se pela importância de um trabalho fonoaudiológico voltado para ações coletivas e intersetoriais, que integrem as áreas de saúde e educação, na construção coletiva do saber, capacitação de educadores e sua formação em agentes multiplicadores de ações promotoras da saúde em Fonoaudiologia.

Diante da discussão aqui travada, entendemos que os aspectos gerais que englobam as propriedades da fala como uma ação da natureza humana e, sobretudo, para o

desenvolvimento da linguagem, consistem em romper com o aprisionamento biológico humano. Nesse processo, a comunicação social, aplicada aos desdobramentos da comunicação verbal, possui um importante significado, pois, antes de tudo e no sentido mais amplo, indica que tudo o que é cultural é social. Assim posto, a fala e todas as propriedades que consistem na sua progressão formam uma aliança primordial e indissociável com a cultura, a qual atua como um produto da vida em sociedade e da atividade social do homem que por si só nos introduz espontaneamente ao plano social do desenvolvimento.

3.1.5 Desvinculação entre fala e escrita

Os estudos direcionados à investigação das línguas orais e escritas emergiram, sistematicamente, no início de 1960 (HAVELOCK, 1995; ONG, 1998). De acordo com os referidos autores, nesse movimento acadêmico de análise das relações entre línguas orais e escritas, as pesquisas realizadas nesse período, em diversas áreas de conhecimento, como a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia, enfatizaram o caráter oral da linguagem e as profundas implicações, em todos os níveis, da introdução da escrita em culturas tradicionais.

Na avaliação de Ong (1998), pode-se considerar a importância desses estudos a partir de um movimento de redescoberta da fala, decorrente dos estudos de Saussure, ao enfatizar a primazia oral da linguagem. De fato, a língua escrita sempre esteve em destaque e sempre valeu como reflexo do poder e da autoridade conferida, sobretudo, às relações econômicas e sociais. Entretanto, percebe-se que as investigações teóricas mais recentes apontam para a preocupação dos pesquisadores em contrastar, realizando oposições entre a fala e a escrita, em diversos níveis.

Marcuschi (2000), por exemplo, relata que os estudos de maior tradição entre os linguistas se baseiam ao fato de haver relações entre as duas modalidades de uso da fala e escrita, e aponta, sobretudo, as diferenças do ponto de vista da dicotomia. De acordo com o autor, entre os linguistas que compõe esse cenário de investigação, estão:

De um lado, temos autores linguistas como Berstein (1971), Labov (1972), Halliday (1985, numa primeira fase), Ochs (1979), representantes das dicotomias mais polarizadas e visão restrita. De outro lado, temos autores como Chafe (1982, 1984, 1985), Tannem (1982, 1985), Gumperz (1982), Biber (1986, 1995), Blanche-Benveniste (1990), Halliday/Hasan (1989), que percebem as relações entre fala e escrita dentro de um contínuo, seja tipológico ou da realidade cognitiva e social (MARCUSCHI, 2000, p. 27).

Embora, tanto na fala quanto na escrita, o sistema linguístico aparentemente seja o mesmo para a construção de frases, “[...] as regras de sua efetivação, bem como os meios

empregados, são diversos e específicos, o que acaba por evidenciar produtos diferenciados” (MARCUSCHI, 1986, p. 62).

Zorzi (1998, p. 19), por sua vez, declara que, diferente da fala, que se constitui de maneira natural e espontânea, “[...] a escrita pode ser vista como uma representação simbólica, correspondendo à aquisição de uma nova língua”.

Fávero, Andrade e Aquino (2009) declaram ter percebido, por meio de estudos de sociólogos, antropólogos, psicólogos, educadores e linguistas, que as diferenças entre as características da fala e da escrita ainda é muito pequena. A escrita tem sido percebida como uma estrutura complexa formal e abstrata, enquanto a fala remete a algo desestrutural, informal e dependente de um contexto.

Koch (2003), por sua vez, cita que fala e escrita constituem duas modalidades de uso da língua. Embora se utilizem do mesmo sistema linguístico, elas possuem características próprias.

Diante disso, Marcuschi (1997) nos chama atenção ao afirmar que é impossível investigar os fenômenos da fala e da escrita sem antes fazer uma referência ao papel dessas na civilização contemporânea. Para o autor, não se pode observar de maneira satisfatória as diferenças e as semelhanças entre a fala e a escrita sem considerar seus usos no cotidiano. Contudo, ao observar fala e escrita a partir de suas diferenças e/ou suas dicotomias, o autor faz a seguinte declaração:

[...] trata-se, no geral de uma análise que se volta para o código e permanece na imanência do fato linguístico ao observar a relação do fenômeno linguístico. Esta perspectiva, na sua forma mais rigorosa e restritiva, tal como vista pelos gramáticos, deu origem ao prescritivismo e a norma linguística (MARCUSCHI, 1997, p. 127).

De acordo com o autor, essas dicotomias são, principalmente, obra de estudos fundados na natureza das condições empíricas de uso da língua, que envolve planejamento e verbalização. Tal visão possui caráter absolutamente formal, distante, portanto, dos fenômenos dialógicos e discursivos.

Marcuschi (1997) afirma também que, no caso das dicotomias, em especial, atribui-se a uma análise que se volta para o código e permanece na imanência do fato linguístico. Entretanto, os estudos direcionados às relações entre oralidade e escrita descrevem as diferentes culturas a partir do papel que nelas a fala e a escrita ocupam. Sendo assim, a maior diferença entre fala e escrita seriam os aspectos sonoro e gráfico, podendo essa visão ser ampliada no sentido de englobar “[...] na fala todas as manifestações textuais-discursivas da

modalidade oral, bem como englobar na escrita todas as manifestações textuais-discursivas da modalidade escrita[...]” (MARCUSCHI, 2000, p. 26).

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. (MARCUSCHI, 2000, p. 25).

Percebe-se, então, que a maioria dos estudos acerca do tema não resultam na comparação entre fala e escrita, ao contrário, acentuam as suas especificidades e, sobretudo, a interdependência de ambas. Sobre isso Biber (1988, p. 8), já dizia:

Certamente em termos de desenvolvimento humano, a fala é o status primário. Culturalmente, os homens aprendem a falar antes de ler e escrever. Todas as crianças aprendem a falar (excluindo as patologias); muitas crianças não aprendem a ler e a escrever. Todas as culturas fazem uso da comunicação oral; muitas línguas são ágrafas. De uma perspectiva histórica e da teoria do desenvolvimento, a fala é claramente primária.

Na esteira dessa discussão, Kato (1986) afirma que língua oral e língua escrita constituem modalidades de linguagem. A autora destaca ainda que “[...] as modalidades oral e escrita de linguagem apresentam uma isomorfia parcial, porque fazem a seleção a partir do mesmo sistema gramatical e expressam as mesmas intenções.” (KATO, 1986, p.30).

Em contrapartida, Machado (2014) afirma que não há uma relação imediata entre a fala e a escrita, nem tampouco uma isomorfia. De acordo com a autora, apesar de serem sistemas diferentes, existe entre eles uma relação de interação, nunca redutível à perspectiva de um suposto código que aparentemente transcreve outro.

Diante da hipótese de que fala e escrita dividam um único sistema gramatical, temos a seguinte informação:

Não podemos esquecer que, em diversos momentos da história da humanidade, sobretudo na Idade Moderna, a hipótese de que a escrita e fala fossem uma só língua resultou muito mais do desejo de dar ao sujeito social uma forma culta e civilizada do que de uma constatação, propriamente dita, de que houvesse um só sistema gramatical subjacente a ambas. À medida que, no decorrer do século XX, a representação social do ser humano foi se tornando cada vez mais aberta a novas subjetividades e fisionomias culturais, também foi se tornando desejável verificar diferenças materiais nas estruturas da fala e da escrita, admitindo-se, então, a possibilidade de que fossem dois sistemas gramaticais distintos (SENN, 2011, p. 133).

Souza (2016), por sua vez, cita que para compreender a maneira pela qual a fala e escrita se relacionam, é necessário, antes de tudo, conhecer as características e especificidades de cada uma. Acerca das diferenças entre a fala e a escrita a autora afirma que, tanto na fala

quanto na escrita, é possível encontrar elementos pragmáticos, quais sejam: pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, repetições, ênfases, dentre outros. Todavia, na escrita, esses fenômenos não ocorrem de maneira espontânea como na fala. O que ocorre é que fala e escrita são usadas em contextos diversos no cotidiano. Em cada contexto, seus ideais são os mais variados e diversos, com o uso de diferentes gêneros textuais, terminologias e expressões típicas, os quais apresentam diferenças e similaridades entre si.

Cagliari (1995) cita que, apesar de evidenciar uma representação fonética, a escrita não representa a fala. Para o autor, “[...] é uma ilusão pensar que a escrita é um espelho da fala. A única forma de escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocamente letra e som, é a transcrição fonética” (CAGLIARI, 1995, p. 117).

Segundo Marcuschi (1993), existem sim distinções entre fala e escrita, todavia, se situam num continuum e não seria razoável tomar tais distinções como estanques. Urbano (2006) igualmente descreve as características gerais da fala e escrita, afirmando que atuam da seguinte forma: fala se produz em continuum sonoro e daí brotam as suas principais propriedades, ou seja, ritmo, intensidade, entonação, dinâmica e a qualidade da voz. Já na escrita, tais fenômenos ocorrem de maneira direta ou indiretamente, por meio dos sinais de pontuação, letras ou descrições linguísticas que apontam a maneira de falar.

Neves (2012) também apresenta uma análise sobre as relações entre a fala e a escrita. Para a autora, a distinção é mínima, pois as estruturas básicas de ambas se constituem por meio de aspectos muito específicos (interação, produção, condições de uso, interesses e propósitos e mesmo ao nível do sistema linguístico). Desse modo, podem ser metodologicamente comparadas. Algumas outras características que também podem marcar a relação entre fala e escrita estão relacionadas à presença e ausência do interlocutor; recursos vocais; recursos gestuais e posturais da fala; realização sequencial em tempo real da fala; recepção posterior da escrita; planejamento simultâneo à produção e planejamento prévio, dentre outros. Em complemento a autora informa:

Pode-se dizer que a língua de suporte gráfico, quando os abriga, compõe o registro deles quase como um empréstimo da língua falada, e especialmente é levada a isso para obter marcar a função interpessoal da linguagem [...] desse modo buscando, por exemplo, a naturalidade que a língua escrita inevitavelmente perde. (NEVES, 2012, p. 141).

Sobre as propriedades gramaticais e representacionais da fala e da escrita, Senna (1991) explica que, além da linearidade presente na língua oral e os sinais descontínuos muito próprios da escrita, a existência de fatores gramaticais, que só se aplicam à língua oral e de

outros que só se aplicam à língua escrita, é uma forte evidência de que se trata de línguas distintas entre si. Sendo assim:

A dependência contextual ainda que derivada diretamente do tipo de sinal que se emprega na veiculação de LE e LO obriga a que se utilizem estruturas frasais diferentes num caso e no outro. O grau de explicação textual exige do falante um conhecimento particular sobre o tipo de estrutura frasal a empregar em LO e LE. A utilização adequada de LO e LE pressupõe o necessário domínio de regras de cada um, sendo estas regras de ordem morfológica, sintática e lexical (SENNA, 1991, p.46/47).

Na visão Senna (1991), a fala e a escrita não são versões de uma mesma língua, pois apresentam entre si diferenças suficientes para que sejam percebidas por línguas distintas. O autor explica que “[...] uma vez que língua oral e língua escrita constituem códigos linguísticos autônomos entre si, quando são empregados dentro de uma mesma comunidade linguística verificam-se interferências típicas de situações de línguas em contato.” (SENNA, 1991, p.39).

Em complemento, Senna afirma que a língua oral e a língua escrita constituem códigos linguísticos autônomos quando inseridas em uma mesma comunidade linguística, o que desencadeia a seguinte situação sócio linguística: “[...] verificam-se interferências típicas de situações de LINGUAS EM CONTACTO” (SENNA, 1991, p.39). Tal situação, é convencionalmente denominada como caso de bilinguismo, que, para o autor, trata-se de falantes que dominam o código oral e o código escrito simultaneamente.

Senna e Portes (2007) revelam, então, que a aquisição da língua escrita não está determinada biologicamente, como na fala. Para eles, “[...] a escrita não é e jamais será um fenômeno de origem inata” (SENNA; PORTES, 2007, p. 215). De um modo geral, é possível compreender a fala como um sistema líquido, flexível e suscetível a variações. Contudo, a escrita, se configura como um sistema fechado, como uma entidade fixa, condicionada a regras, a fim de produzir como efeito o emprego de um sistema padrão.

Diante do exposto, percebemos que os resultados dos estudos acerca da língua oral e da língua escrita são ainda limitados e, por vezes, controversos. Tais estudo apontam para concepções diversas sobre o tema, algumas antagônicas entre si. Desse modo, prevalecem duas vertentes. A primeira toma por base aspectos que preconizam uma relação de dependência, em que a língua escrita é uma representação ou transcodificação da língua oral, tal como um espelho gráfico do sinal sonoro. A outra vertente acredita haver uma relação de interação entre a escrita e a fala, compondo, assim, sistemas interativos (SENNA, 1991; MACHADO, 2014).

Entendemos, portanto, que escrever nunca foi e nunca será o mesmo que falar. Contudo, ficou evidente que inúmeras pesquisas têm sido desenvolvidas, ultimamente, sobre a fala, quer nas ciências humanas, quer nas ciências sociais. Mas, ainda que um número crescente de estudos compare a fala com a escrita, pouco sabemos sobre as duas modalidades. Além disso, língua oral e língua escrita, mesmo não constituindo dois sistemas completamente distintos, já que são registros de uma mesma língua, não deixam de ter particularidades, especialmente quanto ao seu uso.

3.2 Libras como um sistema semiótico: da língua política a política da língua

Os limites da minha linguagem, denotam os limites do meu mundo.

Ludwig Wittgenstein

Neste estudo, considera-se a importância da Libras para a população surda, dada sua amplitude em expressar conceitos simples e abstratos, apresentando flexibilidade, versatilidade e, principalmente, por ser de ordem natural. Considera-se ainda que a Libras se apresenta como um sistema de comunicação poderosíssimo, com riqueza abundante de expressividade. Para Dall'alba (2013, p. 68), a comunicação visuogestual abre múltiplos caminhos para os surdos e “permite que as diferentes identidades desses sujeitos se movimentem conforme sua opção de vida”.

Este espaço se destina a abranger diferentes aspectos que envolvem a Libras enquanto um sistema efetivo de comunicação dos surdos, a partir de uma divergência de concepções a seu respeito. Inicialmente, sob a ótica da Língua Brasileira de Sinais, a Libras é concebida como um sistema linguístico (composto por sistemas fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos), similar, em seu nível estrutural, à língua portuguesa. Por outro lado, é vista com um sistema de comunicação e expressão do surdo, de modalidade visual-espacial, portanto, tridimensional, de ordem natural, cultural e reconhecidamente político, estando para além de um sistema linguístico fechado, padronizado.

Como arcabouço teórico para essa discussão, optou-se por estabelecer uma relação com as ideias apresentadas por Stokoe (1960), Rector e Trinta (1990), McNeill (1992), Ferreira-Brito (1995), Ferrara (1997), Quadros e Karnopp (2009); Gesser (2009), Senna (2019), dentre outros.

Dada a amplitude das preocupações aqui delineadas, este espaço tem por finalidade alçar um novo olhar a respeito da Libras, com ênfase nas questões relativas à surdez, valorizando e dando luz à maneira singular pela qual o surdo se comunica, se expressa.

3.2.1 As comunicações não verbais

Estudos atribuídos à comunicação não verbal, registram que os sistemas que dela fazem uso foram evidenciados e tiveram maior ascensão, aproximadamente, partir das últimas três décadas (SILVA, 1987 *apud* MESQUITA, 1997). Tais estudos revelam ainda que essa comunicação se efetua sob duas condições principais: a presença de emissor/receptor; a transmissão de mensagens (CORRAZE, 1980).

Em relação aos desdobramentos teóricos voltados à temática, alguns pesquisadores se destacam, quais sejam: Davis (1979), Fast (1970), Corraze (1980), Knapp (1982), dentre outros. As investigações se diversificam e focalizam diferentes aspectos no campo da pesquisa, tanto no que diz respeito à variedade de canais comunicativos, quanto às modalidades de sinais. Trata-se de um campo fecundo de informações e constatações.

Com efeito, as palavras expressas verbalmente têm uma maior concretude, por isso, é comum, na análise do processo comunicativo, assumirem papel principal no discurso. Contudo, existem inúmeras outras dimensões comunicativas de grande importância para a compreensão dos fenômenos da linguagem, dos processos do desenvolvimento cognitivo e, portanto, da interação entre os seres humanos. Dentre essas dimensões, destacam-se as comunicações não verbais, um conjunto de meios comunicativos, instituídos pelos indivíduos, que utilizam a linguagem humana em sua forma não sonora.

Para Davis (1979), a comunicação não-verbal desempenha fascínio sobre a humanidade, desde seus primórdios, pois envolve todas as manifestações de comportamento expressas por gestos, expressões faciais, orientações corporais, posturas, relação de distância entre os indivíduos e organização dos objetos no espaço. Esse modo de comunicação pode ser contemplado na pintura, literatura, escultura, entre outras formas de expressão humana. Está presente no nosso dia-a-dia, porém, muitas vezes, não se tem a consciência de sua ocorrência nem tampouco de como acontece. A razão está em seu caráter abstrato e dependente de um processo interpretativo complexo, sendo impossível, portanto, significar de maneira plena a consciência de sua expressão, uma vez que muitas de suas manifestações estão coligadas ao funcionamento e/ou processamento do Sistema Nervoso Autônomo. No entanto, alguns

estudos evidenciam que o uso competente da comunicação não verbal é tão ou até mais significativo ao domínio da linguagem, que as próprias palavras.

Segundo Corraze (1980), as comunicações não verbais registram fatos dos primórdios da organização social. Elas refletem não só a coerência de um grupo de indivíduos pertencentes a uma mesma espécie, atualizando um notável mecanismo de especialização, mas também uma boa quantidade de equilíbrios biológicos interespecíficos. Sendo assim, à medida que a sociedade evolui essas comunicações adquirem sentido e significado ao processo de sobrevivência. Nesse processo, ganham espaço os diferentes canais sensoriais, bem como outros tantos meios organizados pelos indivíduos.

Ainda conforme o referido autor, o aparecimento da linguagem, a partir da comunicação não verbal, bem como sua evolução, são alvo de interesse da antropologia, etiologia e da psicologia desde 1859. Contemplado, por exemplo, nos progressos do pensamento darwiniano, em consequência da arte mímica ou da dança, por uma ilusão de proximidade ou por orgulho, esse interesse fora subestimado ou esquecido. Por conseguinte, somente na segunda metade do século XX teve início o estudo científico desse tipo de comunicação, e foi admitida a sua importância para o homem, especialmente.

Decerto, existem certas indagações em torno das habilidades necessárias para a interpretação consciente da comunicação não verbal. Em contrapartida, percebe-se que, ao observar de maneira coerente a interpretação fruto dessa comunicação, se tem acesso a verdades e emoções efetivamente experimentadas. Sob essa perspectiva, Santaella (1983) relata que, em todos os tempos, passado e presente, os universos humanos constituídos sempre recorreram e recorrem a diferentes modos de expressão verbais e não-verbais, que contemplam uma enorme variedade de linguagens constituídas por meio de sistemas histórico/sociais de representação do mundo. Assim posto, esse campo frutífero de inúmeras manifestações de linguagens pode ser evidenciado desde os registros pictográficos nas grutas de Lascaux²⁷; nos rituais de tribos primitivas; nas danças, músicas, jogos; na codificação alfabética, estabelecida, no ocidente, a partir dos gregos; ou até mesmo nos hieróglifos pictogramas²⁸, que se apresentam como formas distintas da linguagem alfabética articulada.

²⁷ A Gruta de Lascaux está situada a meia-encosta, no flanco de uma colina calcária que domina a margem esquerda do rio Vézère. Encontra-se a 2 km da vila de Montignac, no departamento da Dordogne, no Sudoeste de França. Disponível em: <<http://www.artecoa.pt/index.php?Language=pt&Page=Saberes&SubPage=ArteAlemCoa&Menu2=Lascaux>>. Acesso em: 23/06/2017

²⁸ Os hieróglifos pictogramas são representados a partir da necessidade de se comunicar. Trata-se de um fenômeno de comunicação que incentivou o homem pré-histórico a desenvolver técnicas para registrar a sua história para gerações subsequentes. Assim surgiram os primeiros sinais representativos do cotidiano. Séculos depois, este processo de reprodução do saber foi sendo aprimorado, até chegarmos à escrita moderna. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/ergotripdesign/article/view/4186>>. Acesso em: 28/06/2017

Ao se referir à comunicação, Knapp (1980) a apresenta como ações ou processos que têm significado para as pessoas, com exceção da expressão verbal, classificada por ele como: paralinguagem (modalidade da voz), proxêmica (uso do espaço pelo homem), tacêsica (linguagem do toque), com características físicas (forma e aparência do corpo), fatores do meio ambiente (disposição dos objetos no espaço) e cinésica (linguagem do corpo).

Langer (1971), por sua vez, afirma que a comunicação verbal é a forma discursiva independente da modalidade expressa, que traduz mensagens, ideias ou estados emocionais. Já a comunicação humana não-verbal é a forma não discursiva, efetuada através de vários canais de comunicação.

Birdwhistell (1985), antropólogo pioneiro nos estudos de compreensão da linguagem corporal, na tentativa de conceituar a cinésica, também denominada cinética, se apoiou nos seguintes pressupostos: 1) o contexto fornece o significado ao movimento ou expressão corporal; 2) a cultura padroniza a postura corporal, o movimento e expressão facial; 3) o comportamento dos membros de um grupo é influenciado pelas suas próprias atividades corporais e fonéticas; 4) os comportamentos têm significados culturalmente reconhecidos e validados. O autor se dedicou ao estudo dos movimentos corporais e não identificou qualquer expressão facial, atitude ou posição do corpo que tivesse o mesmo significado nas diversas sociedades. Concluiu, então, que não há gestos ou movimentos corporais que possam ser considerados como símbolos universais, pois toda cultura tem seu repertório gestual. Birdwhistell (1985) sugere, portanto que, enquanto o comportamento do movimento corporal é baseado na estrutura fisiológica, os aspectos comunicativos deste comportamento são padronizados pela experiência sociocultural. O significado de tal comportamento não é tão simples que possa ser colocado num glossário de gestos e, só pode ser identificado por meio de uma análise das estruturas padronizadas do sistema de movimentos corporais, a partir de determinada manifestação em uma situação social particular.

Davis (1979) amplia a discussão da existência ou não de gestos universais ao realizar estudos com crianças cegas de ordem congênita, de diferentes culturas, que adotavam expressões típicas de raiva, medo, tristeza, alegria, mesmo sem poder observar e/ou copiar as expressões emitidas pelos sujeitos de seus entornos sociais. Com base nos resultados alcançados, o autor defende a existência de gestos que podem ser descritos como universais, porém, sugere que em toda cultura há “regras demonstrativas” que determinam a adequação das expressões em diferentes situações. Isto é, cada cultura, além de regras próprias dispõe de estilos faciais próprios.

De acordo com Davis (1979), as expressões não verbais são compreendidas de diversas maneiras nas diferentes culturas. Contudo, o autor reconhece a existência de um gesto semelhante em qualquer lugar do mundo - o sorriso. Essa semelhança, entretanto, não deve ser entendida como uma expressão invariável de prazer ou alegria, uma vez que seu significado difere de cultura para cultura, podendo, também, significar surpresa, prazer, desaprovação, ironia, superioridade, desprezo, agressividade, maldade, entre outros sentimentos.

Estudos reforçam que a natureza, de um modo geral, apresenta inúmeras significações e que o homem se constitui através do significado (PEIRCE, 1995), o qual lhe serve como prática de reconhecimento e interação com a realidade. Nesse sentido, as expressões e os movimentos corporais, elementos fundamentais da comunicação humana, são carregados de significados específicos dentro do contexto, do tempo e do espaço em que acontecem. Do mesmo modo, toda expressão facial e postura corporal atendem a um modelo cultural onde se dá o movimento do corpo (BIRDWHISTELL, 1970; HALL, 1986). Por esse viés, é possível afirmar que textos, filmes, músicas, poemas falados, escritos ou cantados, estátuas, uma nuvem, um grito, todas essas linguagens são portadoras de significado (SANTAELLA, 2009). Este, por sua vez, não é inato às linguagens, mas parte de um processo que envolve a interpretação (ECO, 1991).

Tais argumentos evidenciam, portanto, que os sistemas de comunicação não verbal são nada mais que um mecanismo complexo e dinâmico de interação interpessoal que ocorre, por vezes, à margem do controle humano com a função de expressar sentimentos, emoções, reações e, sobretudo, na transmissão de mensagens. Por conseguinte, manifesta-se de forma natural, intuitiva e contínua, porém, influenciada pelo contexto e pelas diferentes culturas.

3.2.1.1 Condições de transmissão de informação

A transmissão de uma informação no campo da comunicação envolve a ideia de partilha, de transferência entre dois ou mais sistemas. De acordo com Corazze (1980), a primeira condição para que haja uma comunicação de informação é a presença de um sistema emissor e de um receptor. Porém, o autor reforça a ideia de que esses dois sistemas até podem pertencer a um mesmo ser vivo, como ocorre na ecolocação, processo no qual as ondas emitidas pelo animal retornam até ele após reflexão. No entanto, esse não é mais do que um caso particular de um princípio mais geral que se converte em subsistema de um sistema mais amplo.

De modo a ampliar o entendimento sobre essa questão, Bitti (1984) e Corraze (1980) discutem a respeito da intencionalidade das mensagens como um problema teórico complexo nas interações entre indivíduos. Para eles, existem dois posicionamentos distintos entre os especialistas. O primeiro admite que a comunicação só existe, verdadeiramente, quando há informação passada com a intenção de comunicar, devendo ocorrer também uma decodificação da mensagem de maneira plena e, portanto, bem-sucedida. Entretanto, para outros, esta posição rígida está, completamente, ultrapassada. Defensor dessa ideia, Von Cranach (*apud* MOSCOVICI, 1973), ao analisar a comunicação enquanto sistema, revela que o processo de interação surge da influência que os indivíduos exercem uns sobre os outros. Desse modo:

Quando falamos da comunicação, não falamos de uma situação que João age e Maria reage a ação de João, tal como, por sua vez, João reage a ação de Maria numa sequência de acontecimentos simples que se reproduzem um após o outro. Discutimos a comunicação como um sistema complexo e contínuo através do qual os diferentes membros da sociedade estão em inter-relações com um grau maior ou menor de eficiência e de facilidade. Segundo a teoria da comunicação, João não comunica com Maria e Maria com João: Maria e João estão envolvidos na comunicação (*BIRDWHISTELL apud* CORAZZE, 1980, p.35).

Corraze (1980) fundamenta melhor essa visão ao citar três manifestações distintas do comportamento humano e que podem ocorrer na interação com seus pares: comportamento interativo; comportamento comunicativo; comportamento informativo. O primeiro representa o corpo, nas suas qualidades físicas, fisiológicas e nos seus movimentos. Em seguida, tem-se os objetos associados ao corpo, como os adornos, as roupas, ou mesmo as mutilações, marcas ou cicatrizes de tatuagens, de rituais ou não. A este ainda podem ser relacionados os produtos da habilidade humana que podem servir à comunicação. A terceira e última manifestação de interação humana refere-se a dispersão dos indivíduos no espaço, desde o espaço físico que compõe o corpo ao espaço que a ele se relacione, o espaço territorial.

Na sociedade atual, o ser humano se relaciona através de dois níveis de comunicação: o verbal e o não-verbal. O sistema assim obtido apresenta-se como uma interação que é uma intercomunicação entre dois ou vários subsistemas, mas que assumem ao mesmo tempo o papel de emissor e receptor (*CORAZZE, 1980, p. 34*).

Levando em conta os aspectos de interação, informação e comunicação, Davis (1979) enuncia, para a linguagem não-verbal: índices de sexo; comportamentos de namoro; o mundo silencioso da cinética; o corpo é a mensagem; o rosto humano; o que dizem os olhos; a dança das mãos; mensagens próximas e distantes; interpretando posturas físicas; o ritmo do corpo; os ritmos do encontro humano; comunicação pelo olfato; comunicação pelo tato, entre outros

tópicos. Para ela, há dois canais de comunicação de interação não-verbal: o primeiro se refere ao corpo e ao movimento do ser humano (as distintas unidades expressivas, como a face, o olhar, o odor, a paralinguagem, os gestos, as ações e a postura). O segundo, por sua vez, retrata o produto das ações humanas, trata-se, portanto, da apresentação de inúmeras unidades de expressão como a moda, os objetos do cotidiano e da arte, até a própria organização dos espaços: físico (pessoal e grupal) e ambiental (doméstico, urbano e rural)

Diante desse encontro e desencontro de percepções e/ou constatações é possível pontuar aspectos distintos a partir de uma mesma temática, ampliando, as possibilidades de reflexão e compreensão. Na verdade, essa gama de informações e percepções acerca da comunicação, a partir das inúmeras condições de informação da mensagem, tem levado pesquisadores de diferentes áreas da ciência a se dedicarem à investigação dos canais de transmissão e informação por meio da linguagem não verbal. Davis (1979), por exemplo, ao estudar o sistema comunicativo da espécie humana antes da evolução da linguagem, identificou que se comunicavam através de seus corpos, gestos e grunhidos, os meios de que dispunham para a compreensão mútua. Logo, a comunicação se dava por meio de informações de ordem não verbal. Para a autora, a parte mais abrangente das informações, que são geradas e emitidas por meio da comunicação não verbal, situa-se abaixo do nível da consciência. Ela aponta ainda para a pouca relevância das palavras na prática comunicativa, haja vista que grande parte da comunicação se processa num nível abaixo da consciência. Conforme seus estudos, apenas 35% do significado social de uma conversa corresponde às palavras pronunciadas, enquanto os outros 65% seriam correspondentes aos canais de comunicação não verbal.

No que se refere a essa quantificação, se é que ela é possível, Rector e Trinta (1985) quando se referem aos estudos de Mehrabian e, mais recentemente, aos de Appbaum, evidenciam que a porcentagem de comunicação não verbal na transmissão e informação da mensagem é bastante significativa. De acordo com Mehrabian, 55% da comunicação se constitui por meio do corpo, gesto e expressão facial, enquanto 38% refere-se à tonalidade, intensidade e outras características da voz. Por outro lado, somente 7% da comunicação humana se constitui por meio das palavras. Tais resultados evidenciam, claramente, que as relações interpessoais estão muito mais próximas às comunicações não verbais, as quais, na verdade, ultrapassam o limiar do corpo.

Os números apontados revelam, então, que a comunicação humana está para além das palavras, pois foge completamente ao controle da consciência. Ademais, tais observações permitem compreender que a mensagem assume uma significação determinada em função de

outros elementos, os quais, acompanhando-a, constituem o seu contexto. Isso prova que o sentido da mensagem é tributário de outros estímulos que, no mesmo momento, afetam tanto o receptor como o emissor.

3.2.1.2 Comunicação não verbal como sistema de expressão

Para o exame das relações entre as comunicações não verbais e linguagem é imprescindível entender que a linguagem é fruto da capacidade humana de construir e empregar sistemas semióticos, tanto verbais, quanto não verbais (SAUSSURE, 2014). Sob essa ótica, os sinais do corpo, por meio das expressões faciais, dos movimentos e dos gestos, que se apresentam mais ou menos sutis em sujeitos distintos e/ou na maneira de se comunicar, andar ou até mesmo ao sentar, refletem um exercício comunicativo que amplia e dá dimensão ao conceito da linguagem que, antes de tudo, tem a função primordial de representar conceitos de comunicação, ideias, significados e pensamentos.

De acordo com Efron, (1962, p. 96), certos gestos apresentam uma significação lógica ou discursiva e se distinguem daqueles dotados de significação objetiva e que podiam existir fora do discurso. Ao se referir a esses sinais Corazze (1980) diz que, à primeira vista, fazem parte da paralinguagem²⁹. Essa afirmação está pautada em alguns linguistas que examinaram várias vezes o grau de extensão desse quadro, com destaque para Lyons (1972) e Crystal, (2008). Entre esses estudiosos “chegou-se até a propor que o tema paralinguagem fosse substituído por extra-linguística” (CORAZZE, 1980, p.54).

Tais constatações apontam para uma zona fronteira entre comunicação e linguagem na qual mal se consegue separar da segunda os elementos não verbais, pois, de um lado, se tem a linguagem associada a uma referência de modalidade vocal, e do outro lado estão os aspectos da comunicação puramente gestuais. Então, como seria a definição da linguagem associada à comunicação não verbal?

A linguagem, seja verbal, escrita ou outras, permite ao ser humano expressar qualquer pensamento, o que faz dela a base de todo o conhecimento.

Sobre a linguagem, Bizzochi (2001), cita que, na verdade, a linguagem é tão importante que, sem ela, não seríamos capazes de pensar, pois todo pensamento estrutura-se na forma de alguma linguagem, seja ela verbal, visual, gestual, etc. O filósofo grego

²⁹ Em sentido estrito, a paralinguagem aplica-se às modalidades da voz (modificação de altura, intensidade, ritmo etc.) que fornecem informações sobre o estado afetivo do locutor. Certos autores acrescentam a isso outras emissões vocais, como o bocejo, o riso, o grito, a tosse, etc. Outros, finalmente, propõe a inclusão das comunicações puramente gestuais (CORAZZE, 1980, p. 54).

Parmênides (535-450 a.C.) já dizia que “ser e pensar são uma só e a mesma coisa”, ideia reafirmada pelo filósofo francês René Descartes (1596-1650) na famosa frase “penso, logo existo”. (p. 01)

Ekman e Friesen (1969 *apud* CORAZZE, 1980) descrevem a comunicação não verbal a partir do que chamam de ilustradores e reguladores. Para os autores, o ilustrador é um movimento que acompanha a expressão verbal com o propósito de ilustrá-la, ou seja, os ilustradores jamais existem fora da linguagem e constituem o objeto de uma aprendizagem social (movimento das sobrancelhas ou gestos da mão que podem delinear o objeto ou acentuar uma afirmação ou uma negação).

Os reguladores, por sua vez, mantêm e regulam a troca verbal, constituídos pelos movimentos da cabeça do ouvinte no sentido de cima para baixo, os quais parecem aprovar o discurso que é pronunciado, ou pelo contato dos olhos. Tais movimentos informam ao locutor se deve prosseguir, voltar atrás, parar, apressar-se, dentre outras atitudes.

Corraze (1980) dá importância ao caráter cultural dos movimentos ilustradores e dos reguladores descrito por Birdwhistell e ao lado desses sinais, associados à linguagem, o autor cita a proposta de Ekman e Friesen (1969) para a denominação de emblemas relacionados a todos os gestos suscetíveis de serem traduzidos por palavras.

Esses signos são aquisições culturais como os movimentos da cabeça que exprimem o sim e o não; o indicador o indicador sobre a boca significando silêncio, a fricção do polegar e do indicador significando dinheiro etc. Os emblemas são executados com plena consciência por parte do emissor, nunca estão presentes quando este se acha isolado e, a não ser que se trate de um distúrbio patológico, necessitam da coexistência de um receptor (CORAZZE, 1980, p. 54).

De acordo com o trecho citado, entende-se que os emblemas podem substituir a linguagem se a distância impossibilita o uso da voz ou se as circunstâncias exigem o silêncio. Corraze (1980, p.55), complementa que, segundo Ekman e Friesen (1972), existem ainda dois sinais totalmente independentes da linguagem: “as expressões afetivas e os adaptadores”. As expressões afetivas nomeiam-se como fenômenos biológicos que secundariamente assumiram o valor de comunicações. Comportam a mímica facial e têm significações transculturais idênticas. Já os adaptadores são atividades em que há uma manipulação de uma parte do corpo ou de um objeto. Eles não são executados com a consciência de emitir uma informação e o indivíduo pode realizá-los sem a presença de outra pessoa. Um bom exemplo é o ato de coçar-se, satisfazendo, assim, necessidades corporais, mas que, na prática não é tão comum em público, o que se torna menos evidente.

Conforme Corraze (1980), outras questões podem afetar esses auto adaptadores, como por exemplo, aumento da ansiedade, ou até mesmo um enrijecimento muscular. Diante dos fatos, defrontamo-nos com uma dicotomia entre as comunicações não verbais associadas à linguagem, ou que a substituem, e as expressões afetivas, as únicas libertadas dos contextos culturais e linguísticos. Sendo assim, como se pode proceder, quando se está imerso em um único universo da linguagem?

A linguagem sempre foi considerada como um fenômeno único, como uma capacidade social e cultural específica da espécie humana, porém, nunca inteiramente definido. Diante dessa dificuldade em conceitua-la- como um sistema fechado e imutável é possível afirmar que deixou de ser (ou nunca foi), fundamentalmente, um fenômeno incontestável e/ou singular.

Vygotsky ao discutir questões referentes a concepção histórico/cultural, reserva a linguagem um papel constitutivo, central, presente no desenvolvimento psicológico. Vygotsky (1989), afirma que é por meio da linguagem que o indivíduo se estabelece socialmente, internaliza conhecimento e modos de ação, organiza e estrutura o pensamento. A linguagem, portanto, se estabelece como instrumento principal para a compreensão do modo pelo qual ocorre o processo de construção e desenvolvimento do conhecimento por meio dos conceitos. E na concepção de Vygotsky, o estudo de diferentes sentidos atribuídos a palavra é o caminho para a realização concreta da compreensão da relação pensamento/linguagem. Dessa maneira, a linguagem não se estabelece apenas como forma de comunicação, mas como função reguladora do pensamento.

Bakhtin (1979), por sua vez, propõe uma teoria da linguagem vinculada a constituição da subjetividade e da consciência humana. Assim, ao se referir a dialogia, afirma que o diálogo não depende apenas de duas pessoas que fisicamente compartilham palavras, ou seja a linguagem está para além da comunicação verbal, impondo-se nas relações sociais que definam a relação de pessoa a pessoa, determinando a troca do sistema linguístico. Portanto, a linguagem ocorre em múltiplos modos que criam sentidos novos, desnudando, assim, a relação da linguagem na comunicação verbal concreta e socialmente determinada.

Diante disso, delinear aspectos capazes de descreverem o pensamento humano envolve diretamente os princípios teóricos de Ferdinand de Saussure³⁰, os quais exigem a compreensão de que a linguagem é a faculdade humana que possibilita ao homem a produção e expressão de suas manifestações simbólicas. Com base nesse pressuposto, a linguagem

³⁰ Linguista e filósofo cujas elaborações teóricas permitiram o desenvolvimento da Língua enquanto ciência autônoma.

pode, então, ser analisada a partir de várias ciências: fisiologia, antropologia, sociologia, dentre outras.

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe inferir sua unidade (SAUSSURE, 2012, p. 41).

O acréscimo dos princípios de Saussure ao conceito de linguagem contribui para a ampliação e, portanto, para a desconstrução de todo e qualquer tipo de pensamento equivocado acerca dos sujeitos que, por algum motivo, são desprovidos da comunicação verbal (alguns sujeitos com paralisia cerebral, autismo, surdez, etc.), que não têm uma linguagem – sendo classificados como impossibilitados em representar e ajuizar o mundo. De acordo com Machado (2013), trata-se de um julgamento, preconceituoso classificar o sujeito não falante como incapaz de pensar, bem como considerar que a fala consiste o único sistema por meio do qual os sujeitos podem se comunicar e interagir com os demais. Desse modo, “a centralidade da questão deixou de ser a fala e passou a ser o homem simbólico, um sujeito que tem uma vocação filogenética de estar em interação simbólica com o outro (MACHADO, 2013, p.23).

Percebe-se, pois, que a resposta para a questão lançada anteriormente está associada ao passado filosófico, quando muitos, desde Descartes até Wittgenstein, “consideram a linguagem como singularidade mais prestigiosa do homem” (CORAZZE, 1980, p. 57). É possível presumir, então, que as linguagens se sobrepõem à própria linguagem. Elas existem de fato, entretanto se fundamentam no que se conhece acerca do fenômeno linguagem. Desse modo, fica evidente que essa questão das comunicações não verbais tem sido levantada ao longo de todo o desenvolvimento da história, inda que de forma breve.

Em complemento, ressalta-se a necessidade de considerar que todos os aspectos de comunicação inerentes à linguagem humana - expressão do pensamento - participam da constituição de ideias, formas ou processos de interação certamente ligados à prática comunicativa do sujeito como um todo, compreendendo a premissa de uma linguagem ampla e não uniforme. Essa linguagem se insere em um contexto ideológico e sociocultural, ela não tem direção preestabelecida – vai depender unicamente da interação do sujeito. Desse modo, disponível a qualquer tipo de “recorte” diante de sua dimensão.

A partir da ótica do sistema de comunicação não verbal, o tópico seguinte tem a finalidade de descrever a comunicação dos surdos – Libras, considerada a língua natural dos surdos (ALMEIDA, 2000) - levando em conta que as comunicações não verbais, como já

mencionado, são um meio, entre outros, de transmitir informações. Considera-se de suma importância recolocar esses sujeitos no contexto dos sistemas de comunicação, mas por meio de sua própria linguagem, cuja teoria é uma aquisição bem recente da ciência. Desse modo, será possível, esclarecer melhor algumas questões de suas características gerais como também traços específicos da sua natureza.

3.2.2 Propriedades gerais da libras

A comunicação, de modo geral, trata-se de um processo de interação no qual se compartilham mensagens, ideias, sentimentos e emoções que contribuem diretamente para o comportamento das pessoas. Estas, por sua vez, atuarão na sociedade por meio de suas crenças, valores, história de vida e cultura.

A partir de Peirce (2005) e de seu conceito de Semiótica, é possível entender como alguém compreende algo, pode comunicar-se e até mesmo construir ideias. O termo semiótica vem do Grego, da expressão *semeion*, que designa a filosofia das linguagens - a ciência dos signos³¹, a ciência geral de toda e qualquer linguagem verbal (oral ou escrita) e não-verbal. De acordo com o autor citado, os signos são elementos que nos auxiliam para a compreensão de toda e qualquer linguagem, a fim de analisarmos seus modos de constituição. Tal lógica permite estabelecer categorias fenomenológicas e classificações quanto às relações existentes entre o signo consigo mesmo, o signo e seu objeto e o signo com seu interpretante.

A capacidade de criar, imitar, reproduzir e transformar para se comunicar uns com os outros é fruto da natureza humana. Entretanto, tal situação não admite à ideia de que apenas a língua seja a única maneira utilizada para se comunicar, ao contrário, ela é apenas uma parte inerente ao ser humano, que a usa para se comunicar, seja de modo oral, gestual ou através da escrita (CHAMARELLI FILHO, 2002).

Sendo a Semiótica a ciência de todas as possíveis formas de linguagem, é importante ressaltar que seu objeto de estudo é vasto, porém seu objetivo é restrito, pois consiste no “[...] exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido” (SANTAELLA, 2008, p.13). Conforme a autora, a Semiótica deseja “tão somente” descrever e analisar nos fenômenos sua constituição como linguagem, isto é, sua ação de signo. Em complemento afirma:

³¹ Em uma das muitas definições apresentadas por Peirce em seus textos, ele descreve o signo como “[...] um signo, ou representámen, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. [...] Representa esse objeto não em todos os aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que eu, por vezes, denominei fundamento do representámen.” (PEIRCE, 2003, p.46).

[...] qualquer coisa que esteja de algum modo e em qualquer sentido presente à mente, isto é, qualquer coisa que apareça, seja ela externa (uma batida na porta, um raio de luz, um cheiro de jasmim), seja ela interna ou visceral (uma dor no estômago, uma lembrança ou reminiscência, uma expectativa ou desejo), que pertença a um sonho, ou uma ideia geral e abstrata da ciência, a fenomenologia seria, segundo Peirce, a descrição e análise das experiências que estão em aberto para todo homem, cada dia e hora, em cada canto e esquina de nosso cotidiano. (SANTAELLA, 2008, p.32).

Em concordância com essa afirmação, Goldfeld (2002, p.40) expressa que o ser humano “[...] se constitui com base nas suas relações sociais, utilizando para tal a linguagem, os signos”. Nesta interação social, o processo de compreensão e/ou tradução ocorre de forma inata e espontânea, o que implica dizer que “[...] a significação de uma representação é outra representação.” (PIERCE *apud* PLAZA, 2001, p.17).

Ainda sobre a Semiótica, Santaella (1983, p. 1) concorda que é a “ciência de toda e qualquer linguagem.” De acordo com a autora, o termo envolve conceitos importantes para a compreensão da natureza do signo, da significação e, sobretudo, da comunicação.

Pignatari (2004), por sua vez, traz o conceito de elos de ligação entre um código e outro, entre uma linguagem e outra. Essa relação permite compreender que todo comportamento numa situação interacional tem valor de mensagem. Assim, entende-se que, independente do ato de verbalizar algo ao outro, o ser humano não deixa de se comunicar, pois, por meio da expressão facial, postura corporal, dentre outros, é possível, também, estabelecer comunicação.

Por se tratar de um sistema de linguagem viso-espacial, pode-se constatar, então, que a comunicação em Libras utiliza fenômenos semióticos, pois traduz imagens, sentimentos e concepções presentes à volta dos sujeitos que dele fazem uso. A Libras traça um caminho comunicativo bastante específico e importante para a comunidade surda, caminho este que vai desde a percepção do objeto semiótico até a construção do significado, considerando como tradução a transmutação do seu modo de pensar em linguagem, compondo relações bastante contundentes por meio de sinais, a fim de estabelecer comunicação. Nesse sentido, os aspectos semióticos contribuem diretamente para a descoberta e revelação da presença de iconicidade, indicialidade e do simbolismo existentes na constituição de cada sinal (SANTAELLA, 2002; 2005; PIERCE, 2003).

No que tange aos elementos de caráter semiótico da LIBRAS, podemos afirmar que, assim como a linguagem verbal, todos os seus sinais são signos, pois são imagens capazes de substituir em ausência seu objeto. Tais sinais são entidades complexas que carregam em si o poder de representar seu objeto por convenção social (símbolo). A LIBRAS, como língua natural, pertence a várias comunidades surdas existentes em um país, e por isso tem como marca irrefutável a variedade linguística, característica que atribui a convenção um valor indispensável. É neste ponto que

podemos verificar que não é apenas a semelhança com o objeto que determina a representação do sinal, mas principalmente a prática social. Contudo, não podemos ignorar que a iconicidade e a indexicalidade são ferramentas úteis e marcantes na elaboração dos sinais, fato pertinente dada ao caráter de língua viso-espacial. (RIBEIRO; SOUZA, 2012, p.03).

Para os referidos autores, o poder de representação de um signo torna-se possível devido a sua composição, a sua estrutura interna. Um signo é composto de três partes: fundamento, objeto e interpretante. Contudo, a discussão acerca da Libras, amplamente difundida como um sistema linguístico complexo, tal qual as línguas orais - compondo as funções fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas -, tem sido objeto de estudos por pesquisadores/linguistas das línguas de sinais em todo mundo (FERREIR-BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004).

As linguistas Quadros e Karnopp (2004) defendem que a comunicação humana pode ocorrer de múltiplas maneiras, sem que recorramos necessariamente à linguagem verbal. Todavia, admitem que são as leis sintáticas que nomeiam certas funções a serem aceitas ou não em uma determinada língua. Pensando nessa questão linguístico/estrutural, é importante entender que,

[...] as leis sintáticas de uma língua funcionam como uma espécie de guardião da inteligibilidade da superfície linguística de um texto, pois são o elemento gerador e disciplinador das unidades linguísticas que compõem as frases desse texto. É a sintaxe, sem dúvida, o princípio construtivo e mantenedor da identidade da língua e, como tal, tem sua importância alçada a de assegurar a própria capacidade comunicativa dos textos. (SAUTCHUK, p. 36).

Contudo, a função determinante desta discussão se sustenta, antes de tudo, na necessidade de verificar e, sobretudo, entender a maneira pela qual a Libras pode servir como aliada na construção da escrita pelo surdo profundo, independentemente de uma análise linguística aprofundada da comunicação gestual. Convém ressaltar a importância desse sistema de comunicação para a população surda, o qual os sustenta e empodera, dando-lhes autonomia e fortalecendo o movimento surdo em todo o país.

Em estudo a respeito da língua própria dessa comunidade, Gesser (2009) levantou a seguinte indagação: Libras, que língua é essa? A autora cita questões acerca das crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda, o que revela a necessidade de se ampliar a discussão sobre o referido tema, a fim de estruturar os conceitos e ações que se fundam na construção da Libras.

Em relação aos aspectos gramaticais, sobretudo a sintaxe espacial - ordem da frase em Libras - Quadros e Karnopp (2004, p. 133), dizem:

Ordem das palavras é um conceito básico relacionado com a estrutura da frase de uma língua. O fato de que as línguas podem variar suas ordenações das palavras apresenta um papel significante nas análises linguísticas. Por exemplo, Greenberg (1966) observou que de seis combinações possíveis de sujeito (S), objeto (O) e verbo (V), algumas delas são mais comuns do que outras.

Levando em conta a gramática da língua de sinais, Gesser (2009) afirma ainda que o reconhecimento linguístico tem marca nos estudos descritivos do linguista americano William Stokoe, desde 1960. As pesquisas acerca dessa gramática têm revelado que a Língua de sinais possui todas as características de qualquer outra língua, mas com um canal comunicativo (visual-gestual) pelo qual o sujeito surdo se comunica de maneira complexa e genuína.

A língua de sinais, tem uma gramática própria e se apresenta estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Além disso, podemos encontrar nela, outras características: a produtividade/criatividade, a flexibilidade, a descontinuidade e a arbitrariedade. (GESSER, 2009, p. 27).

É importante considerar também que Stokoe (1960) foi o primeiro linguista a defender o estatuto de língua natural das línguas de sinais. Ele apresentou evidências de caráter linguístico de que a língua de sinais americana, doravante ASL (do inglês *American Sign Language*), exhibe princípios estruturais semelhantes aos apresentados pelas línguas orais. Mostrou também que a língua de sinais “[...] satisfazia todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico e na sintaxe, na capacidade de gerar um número infinito de proposições” (SACKS, 2010, p. 70).

Os estudos apresentados por Stokoe representam um marco na pesquisa da ciência linguística, pois o linguista conferiu às línguas de sinais o status de língua, promovendo uma mudança no contexto social e educacional dos surdos, de maneira que passaram a assumir a posição de sujeitos da linguagem. De acordo com Sacks (2010, p. 71), “[...] uma dupla revolução estava em processo: uma revolução científica, atentando para a língua de sinais e seus substratos cognitivos e neurais, como ninguém jamais pensara antes em fazer, e uma revolução cultural e política.”

Diante disso, Klima e Bellugi (1979), em seus estudos, citam que a língua de sinais possibilita, de forma eficiente, tanto a comunicação como a construção de significados para diversos conhecimentos e podem ser desenvolvidas naturalmente por crianças surdas quando expostas a elas. Segundo os autores, essa forma de comunicação é utilizada pelas “[...] diversas comunidades surdas em todo o mundo” para a comunicação “de ideias, sentimentos e pontos de vistas” (KLIMA; BELLUGI, 1979, p. 289-290).

Em algumas pesquisas, os esforços de análise dos gestos tiveram o êxito desejado, contudo, outros estudos procuraram evitar as análises das gestualidades “[...] que permeiam fortemente o discurso dessas línguas” (MCCLEARY; VIOTTI, 2011, p. 289-290). Isso é compreensível, pois a preocupação inicial a respeito das formas de comunicação sinalizadas era distinguir o sinal (estruturado) do gesto (não estruturado). Sendo assim, tanto o sinal quanto o gesto foram organizados em categorias distintas., O sinal foi identificado e/ou nomeado por uma função linguística, enquanto o gesto como extralinguístico, ou seja, externo às línguas sinalizadas (CRYSTAL, 2008).

Segundo McCleary e Viotti (2011), o interesse pela pesquisa em gestualidade nas línguas orais emergiu no sentido de considerar a língua e suas especificidades, bem como os gestos como elementos de “[...] um único sistema cognitivo.” (MCNEILL, 1992; GOLDIN-MEADOW, 2003; KENDON, 2004). Com isso, outros estudiosos se propuseram a desenvolver pesquisas acerca do papel da gestualidade nas línguas de sinais (CUXAC, 2000; LIDELL, 2000; MCCLEARY; WILCOX, 2004; CORREA, 2007; SANTANA; GUARINELLO; BERBERIAN; MASSI, 2008; VIOTTI, 2011).

Decorrente desses estudos, ficou evidente que os gestos são tanto uma parte do conjunto de recursos linguísticos utilizados para compartilhar experiências do mundo como os componentes das línguas faladas e de sinais. É importante salientar também que os direitos políticos dos surdos, no decorrer da história, sempre estiveram pautados na diferença, no estereótipo surdo e, mormente, em suas limitações frente a sua condição de simplesmente ser surdo. Relatos acerca dessa condição ajudam a compreender questões bastante relevantes que impediam que essas pessoas se promovessem socialmente, estando escassas a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, o pluralismo político e os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa.

Ao tratar de questões referentes a Libras que envolvem o corpo, a estrutura da língua e os sistemas de expressão no âmbito comunicativo, Senna (2019, p. 495) nos diz que;

Sistemas de expressão gestuais, como a LIBRAS, beneficiam-se da noção de uma faculdade de linguagem que lhe confere o mesmo estatuto de língua, no sentido aqui apresentado, associado às línguas faladas. Só isso, no entanto, não lhe satisfaz plenamente, pois o estatuto de língua confere um status genérico cuja validade depende da natureza dos chamados arranjos que possibilitam a expressão do pensamento. Nessa questão, reside propriamente o problema da integração de sujeitos surdos usuários proficientes de LIBRAS em contextos fortemente marcados por modelos intelectuais acadêmico-científicos, como a escola. Tal problema pode ser definido, tanto pela diferença entre o status já consagrado da LIBRAS como uma língua plenamente constituída como sistema de expressão natural e efetivamente empregada de forma intencional, quanto por seu status como sistema de expressão racional, capaz de facultar ao usuário proficiente o mesmo potencial que o falante,

para pensar, ou seja, identificar o operar categorias lógico-formais, conceituar, fixar cadeias causais no tempo etc

Em complemento, o autor cita que a Libras, e toda essa rigidez linguística a ela imposta, revela uma situação evidente de “discriminação cultural, que lhe afeta, mais do que no âmbito de sua definição como língua” (SENNA, 2019, p. 497), pois toda a construção natural da Libras, está vinculada, fortemente, à experiência psicossocial, subjetiva e histórica da cultura surda. Sendo assim, ao tratar da dignidade da pessoa humana, se faz notar a importância de respeitar todas as pessoas, de forma digna e com igualdade, independentemente de sua condição social, racial ou física. Sobre o olhar teratológico advindo da condição de ser surdo, Lobo (2008, p. 67) relata que, historicamente, o surdo foi

Comparado ao imbecil, o surdo-mudo vinha logo a seguir na escala das generencias e monstruosidades. Ele foi objeto de acirrado debate entre os adeptos das teses consanguinistas e anticonsanguinistas no século XIX e no começo do XX. Mas qualquer que fosse a origem dos casamentos (consanguíneos ou não), a surdo-mudez era quase sempre inata, o que lhe conferia um caráter mais grave de degenerescência e atraso mental

Em complemento, Tobias Rabello Leite (1981), em *Compêndio para o ensino de surdos*, cita algumas características dessa população. Segundo ele: “O surdo-mudo congênito tem face pálida, a fisionomia morta, o olhar fixo, a caixa torácica deprimida, movimentos lentos e o caminhar trôpego e oscilante, é excessivamente tímido e desconfiado.” (LEITE, 1981, p. 08)

Percebe-se, portanto, que, nas décadas anteriores, o sujeito surdo vivenciou uma infinidade de estigmas físicos, sendo considerado como sujeito dotado de pouca capacidade, embrutecido pela falta da linguagem, completamente diminuído de inteligência humana. Lobo (2008) apresenta informações advindas de Aristides de Campos Seabra, doutorando da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1902, revelando que os surdos-mudos estavam incluídos “[...] no que chama de primeira classe das afecções mentais, a fraqueza de espírito, subdividida em: demência, idiotia, imbecilidade e agonia.” (LOBO, 2008, p.69).

Como se vê, os sujeitos surdos passaram por momentos de exclusão, segregação até o reconhecimento como pessoa de direito. Entretanto, no Brasil, a Libras é oficialmente defendida como língua materna de uso dos surdos e o Português como sua segunda língua. Garantida pela lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, é interessante compreender que a maioria dos Estados brasileiros já têm em seu quadro uma lei que defende a Libras e a torna de uso oficial nesses locais.

A partir da lei, tiveram início as políticas surdas, organizadas pela própria população surda, incluindo as negociações pelo seu espaço social, bem como as lutas por seus direitos

acerca da diferença cultural e dos direitos humanos. Diante desse movimento, a população surda mergulhou na luta em defesa da sua história, língua e cultura.

A partir das mobilizações dos movimentos surdos e da promulgação das leis de acessibilidade e da Libras, muitas posturas vão se modificando ([...] No Brasil, as novas gerações pertencentes as comunidades surdas não dizem mais ‘Eu surdo’ – ser passivo- que não pensa nem escolhe. Sabem que é seu direito usar a Língua de Sinais e acreditam em suas possibilidades. É uma geração mais forte que sempre pressiona pelo intérprete, pela acessibilidade da Língua de Sinais (STUMPF, 2008, p. 16).

É importante ressaltar que essa luta política de acesso a uma vida digna muito está relacionada também à conquista linguística da Libras, ao propor uma língua com características de universalidade, composta por todos os elementos organizadores de qualquer outra língua. Trata-se, pois, de um sistema linguístico, legítimo, que garante e impõe direitos aos surdos. Sendo assim, entende-se a caracterização do poder imposto pela língua, independente das regras, conceitos e funções estruturais/gramaticais.

Essa preocupação pela gramática da Libras, assim como a garantia de um sistema linguístico próprio e a defesa dessa língua pela sua legitimidade, têm sido objeto de estudos de muitos pesquisadores que defendem o ensino da escrita do Português para o surdo tendo a língua de sinais como língua base (BOTELHO, 1998; FREIRE, 1999; GESUELI; GÓES, 2001; KARNOPP, 2004; COSTA, 2003; BROCHADO, 2003; FERNANDES, 2003).

Conforme já citado anteriormente, na defesa do uso da LIBRAS como língua ideal para dar sustentação a toda atividade de base linguística, os pesquisadores que defendem essa orientação afirmam que é possível, através de práticas pedagógicas de letramento, levar o aluno surdo a apropriar-se da língua portuguesa escrita em toda a sua complexidade, ao recorrer à Libras. Por essa ótica, entende-se que a Libras, é a língua acessível ao surdo por não impor a, estes obstáculos sensoriais e por poder ser adquirida por imersão linguística em ambiente adequado, ou seja, na convivência espontânea com usuários dessa modalidade linguística. Diante disso, acredita-se que só a Libras é capaz de aproximar o surdo da escrita da língua portuguesa, conferindo-lhe a adequada significação (KARNOPP, 2004).

Ao trazer essas considerações sobre a Libras como arcabouço linguístico para a construção e aquisição da língua escrita por pessoas surdas profundas, é importante observar, conforme já exposto anteriormente, que a grande maioria desses sujeitos apresenta limitações não só no processo de aquisição, mas, também, no desenvolvimento da língua escrita. Daí nasce uma questão: por que os surdos, sobretudo aqueles com surdez severa, ainda realizam esforços para se apropriar da língua escrita, mesmo sendo usuários da Libras na vida cotidiana?

Historicamente, percebe-se que, do ponto de vista político, a língua que o surdo naturalmente desenvolvia era vista como sinal de bestialidade. Em outras palavras, o surdo que não conseguia se socializar por meio da oralidade, permanecia naqueles gestos animais, como se a gestualidade fosse a negação da possibilidade de expressão. Isso, de certo modo, justifica a necessidade do reconhecimento linguístico da Libras, sendo, portanto, absolutamente compreensível o interesse de se permanecer assim.

Não há quem negue que a Libras seja, objetivamente, a língua do surdo, estabelecida naturalmente e empregada como forma de expressão mais legítima dessa população. A comunicação em Libras para a população surda opera como um processo de interação, no qual se compartilha mensagens, ideias, sentimentos e emoções que influenciam no comportamento das pessoas. Estas, por sua vez, reagem a partir de suas crenças, valores, história de vida e, sobretudo, cultural.

Sobre a natureza da Libras e a sua importância na vida da população surda enquanto expressão de luta e resistência, Quadros e Perlin (2007, p. 32), relatam:

[...] não é só o orgulho que eles têm da sua língua e da sua cultura. É o próprio orgulho de ser surdo, [...] diga para um ouvinte 'Eu tenho orgulho de usar a língua brasileira de sinais'. Qual pode ser a reação dele? Ele pode pensar, 'Sim, claro! Os gestos são muito bonitos e expressivos!'. Mas não é por isso que você tem orgulho! Você tem orgulho porque quando você usa a língua de sinais, você pode ser surdo e feliz ao mesmo tempo.

Fernandes e Correia (2005) nos chamam a atenção ao constatar que a Libras, como sistema simbólico, é o sistema de comunicação do surdo que melhor traduz “[...] os processos de percepção e apreensão da criança surda”, sobretudo, por ser representada “através de signos de natureza gestual, espacial e visual” e, portanto, adquirida de modo natural (FERNANDES; CORREIA, 2005, p. 23).

Goldin-Meadow (1979) pesquisou com detalhes gestos elaborados por crianças surdas, defendendo a tese de que o ser humano é capacitado de criatividade para a linguagem, mesmo sem ambiente linguístico favorável. De acordo com a autora, o sinal doméstico é a prova disso, pois o sistema linguístico produzido pelo surdo é semelhante ao da fala, que, por sua vez, é construído em contexto semelhante às primeiras palavras de crianças ouvintes. Desse modo, é possível constatar que as mesmas propriedades de ordem natural elaboradas pelo surdo para estabelecer comunicação são encontradas nos sinais domésticos e percebidas na ausência do input linguístico convencional. Afirma ainda que o interessante, neste caso, é que as mães ouvintes produzem apenas gestos simples, enquanto os filhos surdos elaboram gestos com maior teor de complexidade.

Corroborando com essa discussão, Santana (2007) cita que a realização do gesto permeia a mente na realização de um ato motor. Nesse sentido, os gestos servem como mediadores simbólicos dicotômicos ou independentes entre si.

De acordo com McNeill (1992), gestos e linguagem se fundem em uma mesma unidade cognitiva. Isso implica dizer que gestos e fala são sistemas produzidos no cerne da mesma matriz de significação. Contudo, de acordo com o autor, a fala é linear e segmentada. As partes que são as palavras compõem um todo: a sentença. Os gestos, por outro lado, não precisam necessariamente combinar, são globais e sintéticos, ou seja, um símbolo que vai do todo para as partes. Cada símbolo (gesto) é por si só uma expressão completa de significados.

Assim posto, a ação espontânea significativa (semiológica) de movimentar as mãos, os braços e a cabeça durante a comunicação são entendidos, por exemplo, como sistema de comunicação não verbal. Para McNeill (1992), o sistema não verbal é essencial para a comunicação e inseparável da oralidade. O autor considera, então, a comunicação manual como um sistema de coordenadas. Desse modo, procura responder à indagação acerca de como os pensamentos humanos são desvendados e apresentados pela comunicação não verbal. Propõe, então, que os movimentos espontâneos, advindos da expressividade do corpo são manifestações naturais, também sincronizados com a dinâmica da fala.

A proposta de McNeill (1992) é apontar como a comunicação verbal e não verbal estão ligados e como são diferentes. A comunicação expressa pelo corpo se apresenta de modo instantâneo, imagético e global. Por outro lado, a fala é segmentada e linear. Nesse sistema único, a linguagem e toda a expressividade corporal são manifestados por meios verbais e não verbais, respectivamente. A comunicação não verbal é produzida em paralelo e assume o planejamento da produção natural da cultura.

Ao narrar a história dos surdos e as conquistas políticas frente a um processo de luta diante da sua diferença, sobretudo da inversão de valores diante da problematização da normalidade, Skliar (2013, p. 23) diz que,

[...] ao invés de entender o surdo como uma exclusão e um isolamento no silêncio, entender como uma experiência e uma representação visual; ao invés de representá-la através de formatos médicos e terapêuticos, quebrar esta tradição por meio de concepções sociais, linguísticas e antropológicas; em vez de submeter os surdos a uma etiqueta de deficientes, compreendê-los como formando parte de uma minoria linguística.

De fato, toda a trajetória histórica da população surda se baseia na sua representação imposta por aqueles que lhes atribuem o conceito de anormalidade, como alguém a quem falta algo, como seres incompletos e incapazes de progredirem socialmente. Importante passo para

romper com esse estigma foi a legalização da Libras, reconhecida como língua para além da complexidade linguística e que se instaura como significação política e histórica. Ela foi construída socialmente, a partir de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder, de saber e, sobretudo, de uma interpretação outra acerca da alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.

Por muito tempo, a comunicação em Libras, sobretudo diante do estereótipo imposto anteriormente ao surdo, foi vista e tratada como a desconstrução do apreender dessas pessoas, acreditando-se que a prática por meio dos sinais poderia prejudicar sua progressão e desenvolvimento de outras habilidades. Isso fez com que muitos surdos fossem se isolando por falta de um meio de comunicação, pois não podiam utilizar a linguagem gestual como forma de comunicação. Entretanto, com os esforços da comunidade surda, que conquistou políticas em seu favor, hoje o uso dessa língua e seus aspectos sociais se encaixa no que dizem Rector e Trinta (1990, p. 11):

Toda a interação social tem lugar em situações definidas por características culturais. A cultura de uma comunidade traduz em seu estilo de vida, seus hábitos linguísticos, seus modos peculiares de perceber e pensar fatos do mundo suas formas usuais de comunicação social, as normas e convenções que regulam comportamentos, bem como valores morais e costumes coletivos.

Apesar de haver questões contestáveis perpassando a discussão nessa área, além de certas ambiguidades, a maioria dos estudos a respeito do tema reconhecem e apontam para a necessidade desse caminho rumo ao desenvolvimento cognitivo da pessoa surda, a aproximando dos conceitos e conhecimentos existentes na sociedade.

3.2.3 Libras, fala e escrita: confronto e contrastes

O confronto entre Libras, fala e a escrita alfabética insurge a partir das diferentes propriedades e funções que exercem no processo de aquisição e domínio da escrita textual por alunos surdos, o que leva à necessidade de compreensão de cada um desses fenômenos sob múltiplos enfoques.

Deve-se destacar que o escopo dessa discussão é reconhecer a importância da Libras como um fenômeno extraordinário de comunicação e expressão para o surdo no que concerne ao desenvolvimento do pensamento abstrato e crítico. A pretensão é desconstruir a hipótese de que a escrita do texto, devido sua organização linear/ sequencial e canônica, pode, de alguma maneira, basear-se na Libras, que constrói a sentença comunicativa a partir de um sistema visuoespacial, de ordem tridimensional.

No cenário escolar, especificamente, a língua escrita é percebida como meta e meio de aprendizagem. É exatamente nessa condição de linha privilegiada da atividade pedagógica que ela se constitui um arquétipo relevante para a abrangência das relações entre escola e vida e, supostamente, do afastamento entre o ensino e a realidade dos alunos.

É necessário entender que língua oral e língua escrita constituem códigos linguísticos autônomos entre si, o que as caracteriza como línguas distintas uma da outra. Contudo, é importante evidenciar que no emprego da língua escrita há interferências diretas da fala quando ambas são empregadas dentro de uma mesma comunidade linguística. São “[...] interferências típicas de situações de línguas em contato.” (SENNA, 2019, p. 47).

No que se refere à linguagem, Neves (2012) afirma que seu complexo motivador se situa entre o componente conceptual e o componente discursivo. A autora diz ainda que os componentes gerais relacionados ao emissor e receptor, forma e sentido, figura e fundo englobam a vinculação de certos aspectos determinantes para a composição da língua, quais sejam: cognitivo, quando um fenômeno de característica biológica se baseia nas perspectivas, ou seja, nas prerrogativas individuais do sujeito; ações pragmáticas, que estão muito íntimas ao discurso, apropriação cultural e simbólica; sintático-semântico, propriamente relacionado aos fenômenos linguísticos, a um sistema estrutural elaborado para um determinado fim. Tais aspectos de descrição da língua em uso, da língua em função, estão implicados, pois, na “[...] consideração das estruturas linguísticas se pauta pelo que elas representam de organização dos meios linguísticos que expressam as funções a que serve a linguagem.” (NEVES, 2012, p. 51).

Mais especificamente sobre os aspectos que englobam a língua, sobretudo do ponto de vista gramatical/linguístico, a autora afirma:

A língua não pode ser descrita nem explicitada como um sistema autônomo (GIVON, 1995), imune a uma relação com fatores externos de ativação: embora o sistema linguístico exiba algum grau de arbitrariedade, ele se ativa motivado por fatores externos (NEVES, 2012, p. 51).

A autora contribui para o entendimento acerca do funcionamento da linguagem como um espaço de compreensão mais amplo e da função da gramática a partir dos fenômenos linguísticos. Desse modo, entender a ideia de composição linguística da língua escrita e todas as funções que representa nos faz refletir acerca da fala a partir das suas especificidades e da língua escrita, a partir da sua organização, estrutura e, sobretudo, da sua função social.

No texto “Morfologia: As palavras da língua”, escrito por Fronklin e Rodmam (1993), os autores discutem aspectos gerais da língua enfatizando a pronúncia, a forma e o conceito

do signo linguístico (a palavra). Discutem acerca da cadeia linear do som das palavras, assim como sobre a ideia da palavra, que parte de um conhecimento linguístico prévio, das gramáticas interiorizadas. Conforme os autores, “As produções orais da criança não são palavras encadeadas por mero acaso pois desde uma frase muito anterior revelam a aquisição dos princípios” (FRONKLIN; RODMAM, 1993, p. 358).

À medida que as crianças adquirem cada vez mais linguagem, cada vez mais se aproximam da gramática do adulto e começam não só a usar palavras de funções sintáticas e gramaticais, mas também a adquirir os morfemas flexionados e derivados da língua. Por último são adquiridas todas as flexões, juntamente com as regras da sintaxe, e as produções orais das crianças acabam por ser semelhantes às produzidas por adultos. (FRONKLIN; RODMAM, 1993, p. 358-359).

Na evidência dos fatos que revelam o processo de aquisição da língua escrita pelo aluno surdo, sobretudo aquele com surdez profunda, fica clara a tamanha dificuldade que o sujeito tem para acessar o código escrito, principalmente pela ausência da fala. Obviamente que é importante sempre reafirmar que fala e escrita compõem sistemas autônomos entre si, porém, quanto à forma, se assemelham em certos aspectos.

Vale salientar que os sinais executados pelos surdos, usuários da Libras em seu cotidiano, apresentam características globais de ordem tridimensional, devido a sua organização visuoespacial, pois combinam diferentes elementos de compreensão e sentido. Contudo, tanto a língua oral quanto a língua escrita apresentam características organizacionais muito próximas do ponto de vista da segmentação e a linearização frasal.

Fronklin e Rodmam (1993) enfatizam a importância do contato entre as línguas orais e escritas ao citarem que as regras fonológicas e morfológicas surgem no indivíduo bastante cedo, ainda na infância. Para eles:

A capacidade da criança para a generalização de padrões e formação de regras está também patente no seu desenvolvimento fonológico. Nas primeiras fases da aquisição da língua, as crianças podem não distinguir, por exemplo, entre consoantes sonoras e surdas. Mas, quando começam a estabelecer o contraste num conjunto, ou seja, quando aprendem que /p/ e /b/ são fonemas distintos - começam também a distinguir entre /t/ /d/, /s/ /z/, e etc. Estas fases e padrões fixos apoiam a noção de que aquisição da língua significa construção gramatical (FRONKLIN; RODMAM, 1993, p. 363).

De acordo com os referidos autores, as produções orais da criança não são palavras encadeadas por mero acaso, ao contrário, desde muito cedo “[...] revelam a aquisição dos princípios de formação frásica.” (FRONKLIN; RODMAM, 1993, p. 358). Em outras palavras, significa dizer que, ao dominar a fala, cada vez mais a criança se aproxima da gramática do adulto e, a partir disso, começa a usar palavras de funções sintáticas e gramaticais, assim como a adquirir os morfemas flexionados e derivados da língua.

Todas essas afirmações, para além dos confrontos e contrastes entre língua oral, língua escrita e Libras, se concentram no sujeito surdo, sobretudo aquele com surdez profunda, que não tem nenhum domínio da língua oral e, por outro lado, tem o domínio da Libras e se comunica perfeitamente com seus pares, porém, não escreve. Então surge a seguinte pergunta: qual atenção a escola tem dado a esse sujeito?

Novamente, o presente texto se volta aos estudos que têm sido difundidos e validados no país com ênfase no aprendizado da língua na modalidade escrita a partir da Libras. Merece destaque a obra escrita por Goes (1996), intitulada “Linguagem, surdez e educação”, que ressalta alguns elementos presentes e dignos de discussão na produção textual do aluno surdo, quais sejam:

[...] uso inadequado ou omissão de preposições; terminação verbal não correspondente à pessoas do verbo; inconsistência de tempo e modo verbal (sobretudo alternância inadequada de presente e passado e terminação incorreta para tempo e pessoa do verbo); flexão inadequada de gênero em adjetivos e artigos; uso incorreto do pronome pessoal do caso obliquo etc. (GOES, 1996, p.04).

Para dar ênfase à maneira pela qual é possível organizar, sequencializar e estruturar um texto escrito, a coesão textual, os marcadores referenciais, os conectivos relacionais e a referência espacial (por meio das marcações temporais) são ajustados na língua escrita por meio de uma semântica formal muito própria a um juízo cartesiano, ou seja, de uma língua lógico-formal, elaborada para um determinado fim.

Sobre a coesão textual, aspecto determinante para compreensão e assimilação do texto escrito, Koch (2001) afirma que nada mais é que a maneira pela qual os constituintes da superfície textual se relacionam numa sequência por meio de marcadores linguísticos; “[...] é a ligação entre elementos superficiais do texto.” (KOCH, 2001, p. 16).

Em complemento, a autora afirma:

[...] as palavras e frases que compõe o texto – encontram-se conectadas entre si numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical. (KOCH, 2001, p.18).

Sendo assim, a relação entre a língua oral e a língua escrita, como é possível observar, não é aleatória, ao contrário, está direcionada a uma intenção de mundo, à predicação, ao juízo que se estabelece para definir o conceito das ideias. Portanto, a base do pensamento humano do sujeito ouvinte, por meio da língua oral, acompanha a compreensão mental para o desenvolvimento da língua escrita.

Diante dos dados apresentados, entende-se que a língua escrita compõe um cenário muito específico do ponto de vista sociocultural, na comunidade em que foi instaurada. Pensar

em uma língua escrita nesses moldes, muito próximos de apenas um tipo de sujeito cultural, afasta muito mais o aluno surdo do convívio social, mormente pela maneira pela qual a organização mental do sujeito surdo se impõe, absolutamente incompatível com a fala e, sobretudo, com a escrita textual.

Diante do exposto, é possível dizer, então, que a grande dificuldade do surdo em acessar a escrita está relacionada diretamente às etapas de construção e aquisição. Devido ao fato de não passar pela oralidade, durante esse processo, o surdo parte diretamente para a escrita, o que explica a grande dificuldade encontrada por muitos. Entretanto, neste estudo damos ênfase ao surdo profundo, pois não apresenta nenhum tipo de resquício auditivo. Para esse indivíduo, a fala não se estabelece de maneira alguma, o que, de certa forma, dificulta ainda mais adentrar o universo da escrita alfabética.

Ao transferir para língua escrita sua unidade ideativa, aquilo que está ancorado no mundo das ideias, sem passar por um processo de organização semântica, que está diretamente relacionada a um planejamento e sistematização da informação, as condições de produção do texto escrito do surdo se apresentam, portanto, de forma desconexa e, muitas vezes, sem sentido. Por esse motivo, é importante salientar que a Libras está relacionada ao universo simbólico do surdo, à sua cultura, à maneira pela qual compartilha os sentidos de mundo que, no conjunto gestual, se ligam a um sentido comum da sua história, identidade, experiências, lutas, superação e vitórias. Por outro lado, a língua escrita não se estabelece de modo natural e/ou espontâneo, ela nos obriga a compreendê-la por meio da razão.

Diante da prática que consiste na utilização de metodologias em que a Libras serve como arcabouço linguístico para a aquisição da língua escrita, Goes (1996) faz a seguinte declaração:

[...] tais indicações fortalecem a suposição de que os textos analisados, eram construídos com o apoio parcial em regras de uso da Libras, o que poderia explicar em grande parte, as características da escrita dos alunos. Quanto a essa possível instrução dos sinais na escrita do português, cabe recordar que as línguas de sinais não têm, ainda, um sistema escrito que lhes corresponda, dada a complexidade de representação das estruturas tridimensionais do meio gestual visual (GOES, 1996, p.11).

As afirmações apresentadas por Goes evidenciam uma questão muito importante para se pensar acerca da maneira pela qual o surdo profundo organiza, sequencializa e estrutura o texto escrito, sobretudo na escola. A comunicação em Libras confirma um processo de interação no qual a população surda compartilha mensagens, ideias, sentimentos e emoções que se organizam diretamente a partir de suas crenças, valores, história de vida e cultura.

De um modo geral, a Libras comunica de maneira abrangente em seu todo, ou seja, uma vez enquadrada por uma moldura, é individualizada e única. Por meio da comunicação por sinais, o sujeito surdo tem relação com ambiente e espaço, de forma espontânea, em seu meio social.

A Libras se estabelece também por meio da linguagem corporal, através dos movimentos do corpo, das expressões faciais e dos sinais manuais. A língua escrita, por sua vez, apresenta-se de forma sequencial, linear, por meio de marcadores de causalidade, traços muito específicos da sua estrutura linguística. Desse modo, na tentativa de unir sistemas tão complexos e distintos, o aluno surdo, muitas vezes, acaba por sinalizar o que foi escrito, dando lugar apenas a uma tentativa frustrada de segmentar um universo representacional infinitamente maior do que o conteúdo regido pelo código alfabético.

Como se pode observar, produzir textos é uma das atividades mais complexas de um aluno surdo executar, pois, trata-se, tipicamente, de uma questão de organização espacial. Para o surdo, a produção de textos é, portanto, a produção de ordens espaciais. É compreendendo as formas como os conceitos se organizam que o sujeito surdo torna-se capaz de compreender a maneira pela qual se projeta a distribuição da informação.

Então, para além das questões intelectuais, para além das questões típicas do domínio do código alfabético, a distribuição da informação no texto é algo que é aprendido para atender às demandas da cultura dominante. Nesse sentido, a forma é predeterminada culturalmente. Conforme Arrais (1988, p. 28):

Estudos psicolinguísticos relacionados à aprendizagem da língua escrita, ao armazenamento e processamento da informação verbal e à representação do significado na memória, embora ainda pouco desenvolvidos, tem chegado a resultados que mostram a importância decisiva do significado nesses aspectos psicolinguísticos. Embora não se saiba, por exemplo, como o significado é representado na memória, há pesquisas que apontam para o fato de que os traços semânticos da frase, estrutura sintática e significado são como que verso e reverso de uma mesma moeda, já que este não se realiza sem aquela, o que, aliás, torna mais fácil retê-la na memória que o mesmo conjunto de palavras dispostas ao acaso.

Sapir (1954, p. 23), por seu turno, afirma que toda ação comunicativa voluntária de ideias nada mais é que a “[...] transferência direta ou indireta do simbolismo típico da linguagem que se fala e se ouve.” Trata-se, portanto, da ação intermediária do verdadeiro simbolismo linguístico. Em complemento, o autor faz a seguinte declaração:

A facilidade com que o simbolismo da fala se transfere num e noutro sentido, de uma técnica para outra, está por si só indicando que os meros sons vocais não são de fato essencial na linguagem, consistindo este, mais propriamente, na classificação, na modelagem e na seriação dos conceitos (SAPIR, 1954, p. 23).

Não há dúvidas de que a linguagem como estrutura se mostra, na sua face interna, como o contorno do pensamento. E, nesse sentido, tanto a Libras quanto a fala estão associadas a determinados tipos de representação mental e/ou determinados modos de pensar. Contudo, Libras e Fala constituem sistemas distintos, porém, ao mesmo tempo, muito próximos quanto a sua natureza – espontânea e intuitiva.

Diante disso, é notório que as possibilidades de transferência da Libras para o texto escrito são praticamente limitadas, pois a maneira pela qual a comunicação em Libras se estabelece por seus usuários, de maneira global e tridimensional, não se aproxima em nada à complexidade e abstração impostas pelo código alfabético. Isso, de certo modo, justifica os estudos que têm sido divulgados acerca da dificuldade que o aluno surdo tem de dominar o texto escrito, principalmente aqueles que utilizam a Libras como apoio para aquisição da língua escrita. A esse respeito Senna (2019, p. 495) revela:

[...] a Libras, assim como outros sistemas de expressão análogos, prejudicam sobremaneira, no âmbito de uma tal relação com o pensamento, pois suas estruturas e formas de organização não se submetem à ordem das estruturas que se consagram na cultura acadêmica.

Com efeito, não há fato geral mais relevante em referência à língua escrita do que a sua natureza. Trata-se de um fenômeno independente do sujeito e da sua intencionalidade, uma entidade de caráter autônomo e com forte status de poder, considerada como o centro e a pulsão do conhecimento.

Com base nessa constatação, os confrontos e contrastes aqui apresentados procuram evidenciar a dificuldade que os alunos surdos, sobretudo aqueles com surdez severa/profunda, têm tido, em todos esses anos, na tentativa de desenvolver um texto escrito reconhecidamente validado e legitimado.

Infelizmente, as inúmeras metodologias difundidas para dar conta de toda essa problemática ainda são insuficientes. Na verdade, ninguém problematiza a questão central desse processo todo, nem tampouco as prerrogativas individuais do sujeito surdo. Em contrapartida, o que fica mais evidente são os valores impostos à Língua Brasileira de Sinais, sobretudo na determinação do estatuto de língua, que “[...] ainda persiste em uma leitura de sua estrutura e de seu funcionamento baseada em pressupostos pertencentes ao domínio da palavra” (SENNA, 2019, p. 487).

Significa que o sucesso escolar desses alunos está sendo relacionado a um padrão de comportamento de um indivíduo que é altamente centrado e prospectivo na concepção de uma mente que pensa, ou seja, aquela mente que é capaz de estabelecer uma ideia de predicação,

uma mente subjetiva. Essa, por sua vez, apresenta uma organização sintática equivalente a uma ordem sequencial, a qual parte da racionalidade da ciência, própria dos membros da comunidade que se classificam como maioria político-cultural.

Considerando a associação da escola com a tradição letrada, imposta pela cultura da escrita, Rockwell (1985) argumenta que é pela língua escrita que se tem acesso a conhecimentos fora do contexto imediato; é pela alfabetização que se desenvolve o pensamento crítico. Por outro lado, esse viés da escola que pende para o escrito tem sido interpretado como obstáculo educativo para aqueles alunos que não partilham de uma cultura de classe média compatível com a tradição letrada.

3.3 Bilinguismo na educação dos surdos

A partir dos assuntos já discutidos neste estudo, faz-se necessário abordar os aspectos gerais acerca do bilinguismo na educação dos surdos, amplamente discutido na atualidade. O intuito dessa abordagem é uma ressignificação das ações desenvolvidas na escola referentes ao ensino de surdos. Objetiva-se ainda, e principalmente, o abandono de práticas e concepções já estabelecidas para dar permissão à criação de novos paradigmas em relação à apreensão da realidade e, sobretudo, para a contribuição teórico reflexiva do corpo docente escolar, sejam eles profissionais formados e/ou em formação.

Trata-se, portanto, de uma discussão com foco na mudança de padrões relacionados à educação bilíngue, de maneira que seja possível compreender o modo pelo qual o sujeito surdo representa o mundo e como o aplica na escrita. A intenção é (re)criar modelos e/ou estratégias que nos façam pensar sobre os aspectos de transmissão do conhecimento para surdos, respeitando, assim, sua maneira singular de ver e representar o mundo.

Ainda que nos últimos anos tenhamos avançado no amparo legal dos direitos linguísticos dos surdos no Brasil, a situação de bilinguismo vivida por eles nas escolas brasileiras permanece ainda pouco descrita. O que se sabe é que o ensino bilíngue idealizado para a população surda é um tipo de bilinguismo de minoria. Segundo esse modelo, os membros dessa comunidade usam a Libras e a língua portuguesa escrita em diferentes domínios no cotidiano.

Embora esse tipo de prática tenha ganhado maior destaque com a propagação das escolas bilíngues de prestígio, é importante ressaltar que existem outras propostas de ensino bilíngue no cenário nacional (línguas de imigrantes, de populações fronteiriças, indígenas)

que não tem tido a mesma repercussão, nem tampouco algum destaque, sobretudo acerca dos resultados escolares da maioria dos alunos que participam desses grupos minoritários.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, as questões aqui mencionadas não aparecem como propostas a serem atendidas, nem tampouco como pautas de políticas a serem elaboradas ou enfatizadas. Na verdade, entre o fato de o bilinguismo ser mencionado no documento e/ou ser efetivamente parte integrante do sistema educacional brasileiro existe um distanciamento grandioso que perpassa não apenas o chão da escola, mas também os cursos de formação docente, assim como por decisões de políticas linguísticas e de ensino. "A escola(rização) bilíngue não faz [portanto ainda] parte da vida educacional brasileira" (CAVALCANTI, 1999, p 2). Em outras palavras, o bilinguismo de minorias, na prática, ainda está naturalizado como invisível (CAVALCANTI, 1996, 1997).

Segundo Senna (1991, p. 40), o termo bilinguismo surge a fim de "[...] designar a situação de um falante que domine mais de uma língua, sendo comum entre falantes de comunidades monolíngues que aprendem formalmente uma ou mais línguas estrangeiras ou, entre falantes de comunidades bilíngues."

Crystal (1988), por sua vez, refere-se ao bilinguismo como a capacidade de um indivíduo valer-se de dois sistemas linguísticos. Para ele, a competência bilíngue é a soma de inúmeros fatores que, agregados, resultam na proficiência e fluência em duas línguas, sejam elas adquiridas naturalmente ou apreendidas por meio da sistematização.

Salgado e colaboradores (2009, p. 8049) ampliam esse campo de discussão ao revelar que a educação bilíngue não se trata apenas de um simples exercício de adição uma segunda língua ao repertório de um sujeito monolíngue. Na verdade, trata-se antes de "uma questão de desenvolvimento de práticas linguísticas complexas que abrangem múltiplos e, às vezes bem diferentes, contextos sociais".

Levando em conta os estudos referentes propriamente ao ensino de surdos por pesquisadores que discutem a importância de um ensino bilíngue, destacam-se aqui aqueles ancorados sobretudo nos fatos relacionados às políticas linguísticas, assim como os que trazem status de línguas nas interações e nos currículos, metodologias e/ou estratégias bilíngues, considerando as exigências do Decreto 5.626, que reconhece a Libras (L1) e a língua portuguesa (L2) (BRASIL, 2005). Trata-se de um movimento de reflexão para um empoderamento político que contribua para a constituição do sujeito surdo enquanto cidadão, preenchendo as inúmeras lacunas evidentes no processo de letramento de surdos.

Com base em estudos de Ferreira-Brito (1993), Goes (1996, 2004), Quadros (1997, 2006), Skliar (1999, 2004), Goldfeld (2002), Fernandes (2003, 2006, 2014), Quadros e

Karnoop (2004), Kelman (2016), já concretizados acerca do bilinguismo para surdos, pode-se perceber como uma proposta de ensino usada por instituições escolares pode tornar acessíveis à criança duas línguas no contexto escolar.

Goldfeld (2002), em específico, diz que a proposta bilíngue surgiu na Suécia e Inglaterra, na década de 80, porém, consolidou-se apenas na década de 90, quando ganhou adeptos em todos os países do mundo.

De acordo com Ferreira-Brito (1993), o bilinguismo é uma filosofia educacional que permite à criança surda o acesso, o mais cedo possível, a duas línguas: LIBRAS (L1) e Português (L2). Isso significa que o ensino da Língua Portuguesa deve ser ministrado aos surdos da mesma forma que as línguas estrangeiras. Em primeiro lugar, devem ser proporcionadas à criança surda todas as experiências linguísticas na primeira língua (língua de sinais), conseqüentemente terão o arcabouço linguístico necessário para aprender a língua portuguesa, neste caso, como uma segunda língua.

Diante disso, Quadros (2000), uma das principais referências dos estudos linguísticos da Libras, diz: “Quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil.” (QUADROS, 2000, p.54). Nesse sistema, o aluno surdo desenvolve suas habilidades em uma língua primária (a língua de sinais) e uma língua secundária (a escrita). Dessa forma, o aluno surdo deve “[...] compreender e sinalizar fluentemente em sua língua de sinais, e ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que ele vive” (CAPOVILLA, 2000, p. 109). Em outras palavras:

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como Segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez. (GOLDFELD, 1997, p. 38).

Quanto ao ensino da língua escrita, Quadros (2004) aponta que a proposta de ensino bilíngue para surdos concebe o seu desenvolvimento baseado em técnicas de ensino de segundas línguas. Para ela, tais técnicas partem das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas em experiências naturais com a língua de sinais. Nas palavras da autora:

Levando em conta o currículo escolar de uma escola bilíngue, sugere-se que esse deve incluir os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns. A escola deve ser especial para surdos, mas deve ser ao mesmo tempo, uma escola regular de ensino. Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa das crianças, ou seja, na

LIBRAS. A língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas e os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver uma língua (QUADROS, 1997, p. 32).

Skliar (1999, 2004), também participa da discussão sobre bilinguismo e declara que a proposta de um ensino bilíngue para surdos trata-se de um novo movimento na educação dessas pessoas, bem como uma possibilidade de resgate cultural que transcende o aspecto metodológico, exigindo de seus adeptos uma postura ideológica de superação de práticas que colocam o surdo em condições de inferioridade.

Lacerda (1996, p. 27), por seu turno, afirma que o “Bilinguismo se opõe ao modelo oralista porque considera a língua visuogestual fundamental para a aquisição de linguagem da pessoa surda e defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional”. Nesse caso, a libras é concebida como principal ferramenta linguística para a aquisição de uma segunda língua. Em complemento afirma:

Neste modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por esta contar com a integridade do canal visuogestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade linguística numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua usada pelo grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo. (LACERDA, 1996, p. 28).

Sobre a aceitação do ensino bilingue Fernandes e Moreira (2009) declaram que só pode ocorrer efetivamente quando os surdos tenham domínio da libras e do código escrito. Para os autores, a língua escrita “[...] é a língua oficial e majoritária – enquanto que a outra – a Libras – é uma língua minoritária, que não goza de prestígio social e é utilizada por um grupo restrito de pessoas” (FRNANDES; MOREIRA, 2009, p. 226).

Hoffmeister (2015) chama a atenção para alguns equívocos acerca da língua e do método de ensino bilingue. Segundo o autor: “Parece que na educação dos surdos confundimos métodos de ensino com diferenças sobre o uso das línguas”. (HOFFMEISTER, 2015, p. 121). Em complemento afirma que os métodos indicam uma ação pedagógica que direcionará o ensino, já a língua torna-se um instrumento de instrução que poderá conduzir o que o autor chama de “princípios bilingues”, ou seja, o emprego de um processo de aprendizagem para a aquisição de uma segunda língua.

Hoffmeister (2015, p. 121) conclui, portanto, o seguinte:

Na instrução bilingue, temos duas estratégias principais; em uma, usamos uma língua para ensinar sobre uma outra língua; em outra, usamos uma língua para ensinar informações/conteúdo. Precisamos separar o aprendizado de conteúdo do

aprendizado da língua. Ao usarmos uma língua para aprender uma segunda, uma vez que a segunda língua é aprendida operante, temos agora a escolha de como acessar as informações/conteúdo. Podemos usar a primeira para acessar informações/conteúdo ou podemos usar a segunda para acessar essas informações.

Decerto, existem algumas contradições referentes aos estudos direcionados ao bilinguismo para surdos, fatores que, de algum modo, podem gerar controvérsias ou até mesmo um entendimento confuso acerca da proposta. Por outro lado, há um movimento político intenso disseminado pela população surda e por ouvintes que trabalham em favor da escolarização de surdos. Trata-se de um movimento de enfrentamento à burocratização das instâncias governamentais com a finalidade de oferecer visibilidade e promoção social à Libras. A partir desse movimento, nasceu a Lei de Libras - Lei nº (10.436/01 e o Decreto Federal nº 5.626/05, que instauraram um cenário político de novas possibilidades em relação ao reconhecimento da diferença linguística dos surdos, entre outras medidas de impacto.

Diante das questões já apresentadas acerca da língua oral, língua escrita e, sobretudo da libras e de seu distanciamento linguístico e estrutural, insurgem algumas questões sobre a (im)possibilidade de certas ações didáticas que se apoiam no ensino bilingue para surdos tomando a comunicação gestual como base para o acesso ao código escrito. Percebe-se que as propostas educacionais direcionadas ao sujeito surdo, embora tenham como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades intelectuais, acabam determinando uma série de limitações, principalmente com relação à impossibilidade de aquisição da escrita e, portanto, de um domínio satisfatório dos conteúdos acadêmicos.

Sobre esse distanciamento linguístico estrutural e os resultados já apresentados Weinreich (1967) traz a seguinte contribuição:

Quanto maior for a diferença entre os sistemas, isto é, quanto mais numerosos as formas e padrões mutuamente exclusivos em cada um deles, maior é a dificuldade de sua aprendizagem e a área potencial de interferência, de modo que as diferenças e similaridades entre línguas em contato devem ser exaustivamente descritas para cada domínio como pré-requisito para a análise da interferência (WEINREICH, 1967, p. 1-2).

Existem diferenças reais entre o sujeito surdo e o sujeito ouvinte, sobretudo, quando se leva em conta aos níveis de surdez, suas necessidades específicas, dificuldades e possibilidades para o aprendizado da escrita alfabética. É necessário, portanto, um ensino que seja capaz de potencializar as habilidades dos alunos surdos, propiciando a eles as condições necessárias para seu desenvolvimento cognitivo.

Grosjean (2008) relata que existem inúmeras diferenças entre a população surda no que diz respeito a suas habilidades específicas, levando em conta a grande diversidade e,

consequentemente, diferentes perfis de dominância linguística global. Sobre isso, o autor diz o seguinte:

Quando um bilíngue de língua de sinais usa uma língua de sinais com um interlocutor, uma forma de língua falada sinalizada com outro, uma mescla de ambos com uma terceira, uma forma de comunicação simultânea (sinal e voz) com uma quarta, etc., os diversos comportamentos são o resultado de um número de fatores complexos [...] (GROSJEAN, 2008, p. 226).

Diante das diferenças que envolvem a população surda e suas especificidades, o conceito de interlíngua, o bilinguismo bimodal e o letramento visual passam a existir como possibilidades para o ensino efetivo de alunos surdos. Estudos sobre esses conceitos têm sido amplamente discutidos na atualidade, com a finalidade de aproximar o aluno dos conteúdos escolares e, sobretudo, de permitir seu acesso ao código escrito.

Sobre o conceito de interlíngua, Weinreich (1953 *apud* SELINKER, 1972, p. 211) diz que seria a existência de “identificações interlinguais”, ou seja, o contato entre duas línguas, configurando-se como um fenômeno de transição entre a língua materna e a língua alvo durante o processo de aprendizagem.

O bilinguismo bimodal, por sua vez, se estabelece por envolver duas línguas de modalidades diferentes – uma língua espaço-visual e uma língua oral-auditiva. Por esse motivo, o bilinguismo para o ensino de surdos é conhecido como bilinguismo bimodal (KELMAN 2016; SILVA 2017).

Grosjean (2008, p. 224) afirma que o bilinguismo bimodal se direciona a partir da complementaridade. De acordo com o autor, “bilíngues normalmente adquirem e usam suas línguas para diferentes propósitos, em diferentes domínios, com diferentes pessoas. Diferentes aspectos da vida frequentemente demandam diferentes línguas” (GROSJEAN, 2008, p. 23). Trata-se, portanto, da relação entre a língua da comunicação, a língua natural e o código escrito, de maneira que os caminhos recorrentes desse processo perpassarão por todos os domínios de uso das línguas pelos surdos bilíngues.

Bilíngues bimodais introduzem um novo tipo de ‘mistura’ para os estudos sobre a interação das línguas em bilíngues. Eles produzem estruturas com interferência Inter linguística e alternância de línguas, bem como apresentam de forma produtiva a sobreposição de línguas. Qualquer modelo de bilinguismo – tendo como alvo a criança bilíngue – deve captar esses fenômenos (QUADROS; LILLO-MARTIN; PICHLER, 2014, p. 802).

O letramento visual, por sua vez, pode ser compreendido, de acordo com Lebedeff (2017), como uma área de estudo que propõe ações pedagógicas provenientes da necessidade da experiência visual do aluno surdo, por meio de estratégias que envolvam elementos

didático-visuais, como busca de práticas pedagógicas que valorizem aspectos sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens.

Em complemento, Simões, Zava, Silva e Kelman (2011, p. 3609) destacam que “[...] o ensino de alunos surdos apoia-se em duas vertentes, o bilinguismo e o uso de recursos especiais, baseados na experiência visual”. Sobre esse pensamento, Campello (2007) reforça tal argumento ao afirmar a importância da:

[...] exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos ‘olhares’ aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o ‘saber’ e a ‘abstração’ do pensamento imagético dos surdos (CAMPELLO, 2007, p. 130).

Entretanto, para além das ações que já estão sendo aplicadas para o ensino dos alunos surdos profundos, o intuito deste estudo é pensar nas especificidades desse sujeito, na maneira pela qual organiza o seu pensamento e se comunica em sociedade para que, a partir daí, seja possível organizar estratégias que contribuam para o seu desenvolvimento escolar. A descrição de técnicas e ações já descritas, são muito importantes para a compreensão do que é possível ser executado na escola, mas a atenção maior precisa ainda ser o aluno surdo em seus diferentes níveis de surdez, diante dos seus limites e possibilidades para aprender.

Quadros (2015) revela alguns aspectos que devem ser considerados para pensar o bilinguismo na educação de surdos:

- A modalidade das línguas: visuoespacial e oral-auditiva;
- Surdos filhos de pais ouvintes: os pais não reconhecem a língua de sinais brasileira;
- O contexto de aquisição da língua de sinais: um contexto atípico, uma vez que a língua é adquirida tardiamente, mas ao mesmo assim tem status de L1;
- Língua portuguesa representa uma ameaça para os surdos;
- A idealização institucional do status bilingue para os surdos: as políticas públicas determinam que os surdos devem aprender português;
- Os surdos querem aprender na língua de sinais;
- Revisão do status do português pelos próprios surdos: reconstrução de um significado social a partir dos próprios surdo (QUADROS, 2015, p.190).

De acordo com a autora, o reconhecimento das pessoas surdas como bilingues requer minimamente atender as necessidades acima apresentadas, a fim de caracterizar a situação bilingue do surdo brasileiro a partir da sua real necessidade, ou seja, para além de um reconhecimento baseado apenas na sua nacionalidade e/ou na valorização da língua majoritária. Afinal, essas pessoas possuem suas culturas e seus diferentes modos de ser, pensar, agir e, portanto, de escrever.

Brochado (2003, p. 313) afirma que o cérebro humano é biologicamente dotado da capacidade de aquisição de língua, independente da sua modalidade. De acordo com a autora,

essa condição é o que faz com que o ser humano, independente de surdo ou ouvinte, seja um ser sociocultural, demonstrando sua habilidade de integrar o pensamento com a linguagem, produzindo sentidos. Desse modo, são capazes, também, de adquirir uma língua, e o que permite essa aquisição são os estímulos recebidos através do meio.

Contudo, ainda que, atualmente, possamos dizer que muitos surdos já se conscientizaram de sua condição de usuários de uma língua minoritária, as situações de bilinguismo de minorias trazem a esses sujeitos uma situação de tensão envolvendo as duas línguas. Na verdade:

A maioria das pessoas surdas são bilíngues em algum nível, mas poucas são igualmente fluentes em ambas as línguas – a língua falada e a língua de sinais de seu país, e isso pode variar ao longo de um contínuo tal como apresentado por Kannapell (1982) para a Comunidade Surda Americana. A posição de uma pessoa surda no contínuo pode ter algum impacto sobre suas atitudes linguísticas. Normalmente, há uma tensão entre as duas línguas: por um lado, é necessária a língua majoritária falada para a sobrevivência ou progresso social e econômico. Por outro lado, as pessoas surdas continuam a usar a língua de sinais natural, porque ela desempenha uma função mais importante em suas vidas (BURNS; MATTHEWS; NOLAN-CONROY, 2001, p. 197).

Em concordância com essa constatação, Grosjean (1985 *apud* MAHER, 2007, p. 77) argumenta que é preciso compreender o sujeito bilíngue como “[...] alguém com uma configuração única e específica”; alguém que funciona e opera em um universo discursivo próprio, não sendo nem o universo do sujeito monolíngue L1 e nem o do sujeito monolíngue L2. De acordo com a autora, trata-se de diferentes sujeitos bilíngues que se encontram por meio de fenômeno multidimensional, pois somente a partir de uma conscientização ampla do bilinguismo poderia envolver todos os sujeitos e suas peculiaridades. Ou seja, “o bilinguismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua” (MAHER, 2007, p. 79).

A referida autora, enfatiza também que o desempenho linguístico, variado por parte dos bilíngues envolvidos no processo de escolarização, se dá por meio das práticas comunicativas nas quais se engajam. Assim:

O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra - e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas. (MAHER, 2007, p.73).

Conforme se observa, o bilinguismo busca a construção de uma pedagogia que se apoie na diferença surda dentro do processo educacional. Trata-se da desconstrução de

conceitos enraizados há anos sobre a surdez e a deficiência auditiva, construídos socialmente ao longo da história.

Um exemplo significativo de resistência nos movimentos surdos vem se dando no campo de educação. As discussões emergentes sobre a participação de surdos nas decisões educacionais das escolas, os movimentos em direção à ruptura com o que até então se domina educação especial, procurando redefinir novos espaços, novos sujeitos, são alguns dos exemplos de saberes, fragmentados e descentrados, às vezes, mas que vêm a contrapor os saberes oficiais, instituídos e considerados até então como verdadeiros. (KLEIN, 1999, p. 88).

Diante das incompreensões acerca do ensino bilíngue para surdos, em sua tese de doutoramento Campelo (2008) descreve que existem escolas que utilizam a proposta bilíngue de maneira contraditória. De acordo com a autora, essa problemática tem gerado situações que impossibilitam o desenvolvimento cognitivo dos alunos surdos, sobretudo pelas seguintes questões: “a Língua de sinais é distinta da língua portuguesa e deve ser ensinada separadamente; e segundo, os Intérpretes de Língua de Sinais Brasileira são como uma ‘caixa preta’ onde só repassa as informações do emissor e do receptor”. (CAMPELO, 2008, p. 67). Nessas condições, o bilinguismo é entendido como:

Um modelo no qual o déficit auditivo não cumpra nenhum papel relevante, um modelo que se origine e se justifique nas interações normais e habituais dos surdos entre si, no qual a língua de sinais seja o traço fundamental de identificação sociocultural e no qual o modelo pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o déficit, mas a continuação de um mecanismo de compensação que os próprios surdos, historicamente, já demonstraram utilizar (SKLIAR, 1997, p.140).

Como se pode ver, as atitudes linguísticas das pessoas surdas são determinadas por vários fatores, seja pelo percentual de perda auditiva, por sua história de vida, por experiências culturais e identitárias, dentre outros que, por sua vez, contribuirão para um melhor delineamento das ações escolares frente ao ensino desses alunos. Isso influencia nas escolhas e usos das línguas no cotidiano, sendo um importantíssimo fator a se considerar na educação bilíngue.

Segundo Grosjean (1994), o bilinguismo tem sido cercado por equívocos na área linguística, sobretudo para o ensino de surdos, que envolve o reconhecimento recente das línguas de sinais, cercado pelo preconceito ainda muito presente sobre a surdez e o uso de uma língua espaço-visual, causando, assim, uma incompreensão maior acerca desse modelo educacional.

Outro aspecto que merece ser mencionado neste estudo se refere à escola bilíngue, ou seja, escolas organizadas em espaços próprios atendendo a todas as necessidades específicas dos alunos surdos, com a participação de professores bilíngues mediando os saberes. De

acordo com o “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, organizado por um grupo de pesquisadores e profissionais atuantes na educação de surdos e designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do Ministério da Educação em 2014, algumas informações nos ajudam a entender tal proposta.

Considerando os termos da 24ª Declaração e os direitos garantidos aos surdos a partir da Convenção *Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* supracitada, a FENEIS (2013) caracteriza as escolas bilíngues da seguinte forma: • *As escolas bilíngues* são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor - aluno e sem a utilização do português sinalizado. As escolas bilíngues de surdos devem oferecer educação em tempo integral. Os municípios que não comportem escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue em classes bilíngues nas escolas comuns (que não são escolas bilíngues de surdos) (THOMA *et al.*, 2014, p. 04).

De acordo com o referido documento, todas as garantias de direitos constitucionais já conquistados pela população surda necessitam ser vinculadas a uma educação sociolinguística e não a um ensino marcado pela definição da surdez apenas como uma deficiência, como algo que precisa ser corrigido por tentativas cirúrgicas. A proposta de escolas bilíngues para surdos necessita, pois, de ações específicas, tomando por critério não apenas a deficiência, mas a especificidade linguístico cultural, tendo em vista a promoção da identidade linguística da comunidade surda, bem como o favorecimento do seu desenvolvimento social.

Sobre esse olhar acerca das necessidades específicas do sujeito inserido na educação bilíngue, Senna (1991) declara que os fatores sociolinguísticos do bilinguismo existem na medida em que há o conhecimento de regras sociais, considerando as possibilidades ou não para o emprego de uma entre as diferentes línguas, levando em conta o contexto situacional. De acordo com o autor, essas regras atendem a necessidades dos envolvidos, fazendo parte, portanto, da individualidade do sujeito em questão. Assim posto:

Os fatores psicolinguísticos, por sua vez, não podem ser desprezados quando na análise do bilinguismo, uma vez que o registro, a seleção e o próprio emprego das línguas conhecidas pelo falante são processamentos dependentes da natureza psicológica cognitiva do indivíduo humano (SENNA, 1991, p. 41).

É importante considerar, então, os aspectos psicossociais em situação de bilinguismo, pois a fundamentação da manifestação de interferências está diretamente relacionada ao emprego de unidades estruturais específicas de uma determinada língua, quando da utilização de outra língua. Desse modo, qualquer interferência pode ser considerada “[...] uma superposição de códigos” procedendo a sotaques, frases truncadas, palavras mal-empregadas

que, por sua vez, podem gerar dificuldades para a compreensão do enunciado. Contudo, percebe-se que “[...] nem todas as definições de bilinguismo permitem esse tipo de questão tipicamente psicológica” (SENNA, 1991, p. 42).

De fato, a educação para surdos é algo desafiante, não somente por abranger questões que transitam o reconhecimento legal do direito à educação bilíngue, mas por envolver um posicionamento acolhedor às diferenças, uma (re)significação na relação com o aluno surdo e no respeito à Libras, assim como a necessidade real da aquisição de língua portuguesa. Tudo isso deve ocorrer em um espaço que permita inovar em estratégias metodológicas visuais adequadas às especificidades educacionais e linguísticas do aluno surdo, promovendo a aprendizagem que não apenas se caracterize bilíngue, mas que oportunize o conhecimento sistematizado de forma significativa e crítica.

Nesse sentido, não se tem a pretensão de, neste capítulo, esgotar todos os estudos teórico-metodológicos já existentes acerca do tema, mas de apresentar tópicos do que tem sido propagado acerca da educação bilíngue de surdos. O que se busca é tão somente esclarecimentos sobre as principais questões da área em que o estudo se insere.

Diante desse cenário de estudos com respeito ao bilinguismo no ensino de surdos há algumas questões que ficam para outras investigações, quais sejam: a existência de um contexto bilíngue justifica (sempre) a necessidade de educação bilíngue? Por que a Libras não tem espaço na escola? O professor em contexto bilíngue necessita de formação específica? A educação em contextos de minorias não contribui para ampliar questões que reforcem o preconceito?

Tais indagações insurgem como pano de fundo para futuras discussões tendo em primeiro plano o aluno surdo, pois ficou evidente aqui que não é a surdez a responsável pelo baixo desempenho desses alunos na aprendizagem da língua Portuguesa, mas a maneira como a escrita alfabética tem sido ensinada nas escolas.

É importante considerar que a edificação dessa escola capaz de atender as necessidades específicas dos alunos surdos, promotora de uma educação diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade, só será verdadeiramente possível “renegando os modelos assimilacionistas” (MAHER, 2006, p. 22). É necessário, portanto, um movimento de ressignificação das capacidades intelectuais e cognitivas do aluno surdo, a fim de idealizar propostas efetivas para a implantação de ações de ensino que estejam a seu serviço e não contra eles. Todavia, implementar novos modelos para a educação dos surdos equivale a mudanças de ordem pedagógica, mas, também, política.

A educação bilíngue para surdos deve considerar, então, a compreensão de um ensino que seja capaz de respeitar as condições específicas do aluno surdo e sua experiência visual como formadora de uma cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a importância do aprendizado escolar da língua portuguesa na modalidade escrita. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação da libras e a língua escrita na escola em todo o processo de escolarização, de modo a aferir legitimidade à libras como língua natural, contudo, para além da sua forma, mas constituidora do sujeito surdo.

Diante do exposto, é importante destacar a necessidade da preservação e compreensão do ensino bilíngue e sua relação, por meio da cultura, com o signo, a palavra, o pensamento e a linguagem, o que torna esse modelo educacional como uma prática social complexa, não apenas com respeito à enunciação, mas, principalmente, no sentido de um encontro com as palavras e no sentido da ressignificação, da constituição e da transformação da consciência humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações apresentadas evidenciam que, há anos, a comunidade surda vem resistindo a práticas e aos saberes ouvintes muitas vezes sustentados institucionalmente em clínicas médicas, por meio de atendimentos fonoaudiólogos e psicológicos e/ou em ambientes educacionais que perpetuam o discurso arcaico de correção de voz (MACHADO, 2013).

Segundo Senna (2017, p.10), “[...] a deficiência conceitual dos alunos [é] curável com doses didáticas de cultura acadêmica embaladas em métodos de ensino e instruções programadas.” Tais visões são fortemente influenciadas pela sociolinguística estruturalista e pela cultura escolar orientada pelo positivismo, e/ou pelas diferentes tendências pedagógicas, que ainda sustentam suas práticas e teorias, pautadas em um modelo ideal de aluno (SENNA, 2010).

Para o aluno surdo, a língua escrita surge em oposição a inúmeras questões acerca de sua realidade. Por esse motivo, é importante pensar e reafirmar a necessidade de considerar um ensino de surdos adequado a sua realidade, ou seja, partindo dos seus conhecimentos, valores, expectativas, necessidades, da relevância de subsidiar suas trajetórias cognitivas a partir do seu mundo e da compreensão de suas indagações, dificuldades e possibilidades. Por conseguinte, tão desejável quanto a capacitação dos professores, sobretudo acerca dos aportes teórico-metodológicos para a assimilação de concepções, posturas e diretrizes para o ensino de surdos, é o enfrentamento do desafio de humanizar a educação ao ajustar a proposta pedagógica à especificidade do aluno, facilitando, assim, o diálogo e, portanto a compreensão, com a finalidade de um melhor aproveitamento no processo educativo. Dessa maneira os resultados do progresso acadêmico do aluno surdo aparecem como reflexo das ações praticadas no processo de ensino e aprendizagem.

O ensino de surdos ao longo da história evidencia um cenário escolar que se reestruturou por influência de novos princípios de inclusão na esfera pública e também pelas alternativas múltiplas de construção de conhecimentos, o que implica na necessidade do envolvimento com a questão do ensino de surdos a partir de sua relação com o estudo da escola enquanto instância de formação de sujeitos sociais. Não nos basta simplesmente deslocar o eixo da discussão para os tipos de processos de ensino ou para o conteúdo mais ou menos adequado, seja no que se refere aos tópicos programáticos, seja nos comportamentos e operações mentais, pois estamos à frente de um sujeito social outro cujas propriedades ainda parecem ser inimagináveis pela escola e, sobretudo, pela cultura científica em geral. Tal política se mostra extremamente retrógrada, não sendo capaz de reconhecer a singularidade

dos surdos. Essa situação impõe, portanto, a necessidade da elaboração de uma política educacional específica para esse grupo em particular; uma política que não seja estritamente educacional, mas também linguística e, sobretudo, cultural.

Devemos lembrar que a escrita foi idealizada pelo sujeito da razão, que primeiro pensa e depois se expressa. Sendo assim, torna-se necessário conhecer no aluno, em primeiro lugar, a maneira pela qual o texto interior se instaura, de modo que seja possível reconhecer o sujeito em sua singularidade. A partir daí torna-se possível elaborar estratégias que sejam fundamentais e específicas para a tomada de consciência, facilitando, assim, uma compreensão dos diferentes tipos de códigos.

Toda essa compreensão é a base para a alfabetização, pois o aluno surdo, em especial aquele com surdez profunda, é vítima de um ensino precário, com inúmeras lacunas no processo de letramento em seu processo de escolarização. Vale ressaltar que existem especificidades fundamentais para o ensino de surdos, valendo-se, portanto, da necessidade de se despir das práticas e concepções atuais, para a criação de novos paradigmas.

As práticas de inclusão referentes ao processo de produção textual escrita por educandos surdos profundos apontam que, ao mesmo tempo em que o aluno surdo está inserido na escola, nesse espaço não existe profissionais realmente capacitados para atendê-los de forma que tenham êxito em sua trajetória escolar. Desse modo, são inegáveis as especificidades inerentes ao uso da escrita alfabética por surdos, o que torna imprescindível a oferta de condições adequadas ao seu desenvolvimento acadêmico, cultural e intelectual.

Se, por um lado, a produção e o domínio da escrita por surdos profundos é desconcertante, por outro, é fascinante reconhecer, no comportamento desse aluno, uma inteligência que é manifestada de maneira oposta ao que é convencional. Destaca-se o fato de que cada sujeito percebe e agrega elementos pelos quais a inteligência humana se organiza para interagir com o mundo a seu modo particular e em seu respectivo tempo, seja na prática de ações, seja na sua interpretação.

Com efeito, é preciso, antes de mais nada, conscientizar os professores dos fatores característicos para esse tipo de aprendizagem, para que, com base nesse conhecimento, possam traçar estratégias pedagógicas sólidas e contundentes, com possibilidades reais de sucesso. Outra questão que merece destaque refere-se à compreensão dos processos de aprendizagem, fundamentais para a resignificação da prática docente junto aos surdos. Tal compreensão levará, pois, ao reconhecimento da maneira pela qual esse aluno concebe o objeto de sua aprendizagem e, sobretudo, ao entendimento dos caminhos que ele percorre até chegar à concepção e à eficiência do objeto – a escrita alfabética.

Diante desse contexto, ressignificar é reconhecer a importância do dinamismo junto às ações pedagógicas, de modo que tanto os conteúdos como as práticas possam obter um novo sentido e serem reinventados por meio da adequação, da contextualização, da aplicabilidade e da linguagem clara e precisa. Desse modo, os caminhos trilhados pelos surdos na escola serão úteis não somente para que esse aluno obtenha êxitos acadêmicos, mas para que possa viver em sociedade de maneira mais estável, tendo a possibilidade de buscar soluções para os problemas que o afligem tanto dentro quanto fora da escola.

De acordo com Bruner (2001), é possível ensinar qualquer assunto de maneira honrada a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento. Deve-se sempre considerar o desenvolvimento intelectual do sujeito, bem como a tarefa de ensinar determinado conteúdo e de representar a estrutura deste conteúdo em termos da visualização que o referido aluno tem das coisas. Pode-se dizer, então, que a ressignificação das ações pedagógicas contribui também para o fortalecimento à compreensão do conteúdo, sobretudo ao estimular a construção de um espaço de cooperação mútua entre o professor e o aluno surdo, cultivando a empatia entre ambos. Agindo assim, essa relação de cumplicidade e cooperação é construída e, por consequência, os saberes são respeitados e o ambiente escolar, favorece a troca e a busca por soluções.

É importante salientar que as ações pedagógicas desenvolvidas na escola para o ensino de surdos, de um modo geral, seguem um modelo hierárquico, com destaque para a transmissão do conhecimento em total discordância com teoria e prática. Essa maneira de ensino não oportuniza aos alunos discutirem suas percepções e construções de forma crítica, enfraquecendo em grande medida o processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, desperdiçando uma rica fonte de construção de conhecimento fundamentado na realidade.

Diante disso, as variáveis mais importantes na determinação da dificuldade e/ou facilidade de o aluno surdo profundo produzir textos escritos concentra-se na história, na cultura, na resistência surda, entre outros. Ao desconsiderar tais aspectos, a escola está implicitamente homogeneizando os saberes e, portanto, anulando as experiências.

A imagem da sociedade moderna contemporânea, com seus espaços públicos e adereços tecnológicos, sugere a necessidade de se ampliar as formas de se olhar os seres humanos não para discriminá-los, mas para compreendê-los tal como são, libertos do atributo científico e em busca de si próprios como sujeitos multiculturais. O reconhecimento e a legitimação de sujeitos surdos como múltiplos aprendentes, é, pois, um passo determinante para a diminuição da ambiguidade da Educação brasileira.

A necessidade de conhecer o aluno surdo e seus diferentes níveis de surdez para posteriormente educá-lo é ponto fundamental na educação, uma vez que certos desdobramentos, como a noção de anormalidade escolar, estão totalmente implicados por posições eugenistas e segregacionistas, as quais afastam esse aluno de um possível sucesso escolar. Desse modo, o próprio conceito de deficiência deve ser questionado. Não se trata em negar a deficiência, mas de refletir sobre o lugar que ela ocupa na sociedade e sobre como os profissionais da educação atuam no sentido de reproduzi-la ou minimizá-la.

Conforme os modelos educacionais atuais, o ambiente escolar e o mundo real são completamente diferentes, e pelo simples fato de a escola não atender as diferenças que por ela transitam continua sendo um espaço de segregação e conflitos. Dito isto, é importante pontuar sempre que o ensino, de modo geral, deve se adequar à necessidade do aluno, seja ela qual for, pois, ao construir um universo para cada caso, os estudantes matriculados na escola serão contemplados com a oportunidade de aprender, sendo estimulados a participar ativamente - enquanto sujeito de ação - da construção do conhecimento.

Conforme o que se viu neste estudo, a despeito de qualquer tentativa de simplesmente apresentar uma proposta de ensino determinante para o letramento de alunos surdos profundos, é preciso considerar os sujeitos envolvidos nesse processo, levando em conta tanto os professores quanto os alunos surdos que serão atingidos pelas ações pedagógicas determinantes ou não nesse processo de ensino e aprendizagem escolar. Deve-se frisar que o acesso a situações reais desses alunos agiliza a reflexão entre teoria e prática, o que, por sua vez, facilita a permanência do aluno surdo na escola e garante um ensino progressivo e de qualidade.

Nesse sentido, a grande questão a ser atingida para se dar conta da problemática do ensino de surdos não se circunscreve exatamente na forma de ensinar (métodos ou procedimentos didáticos), mas em abranger um modelo amplo de representação e sistematização do tipo de discurso acadêmico veiculado pelos profissionais da educação no ato de lidar com o aluno surdo em suas diferenças. É necessário definir, então, um meio favorável para que o professor possa efetivamente se instrumentalizar para o exercício da sua função, sendo sensibilizado quanto à necessidade de buscar meios mais adequados para a educação de surdos.

Nesse sentido, cada professor deve avaliar de forma consciente sua prática, tornando-se responsável pela aprendizagem desse aluno num sentido verdadeiramente mais abrangente, com a finalidade de compatibilizar a representação teórica dos fatos através da língua escrita, bem como a representação mental e intuitiva dos alunos surdos e suas especificidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. O. C. Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados. **Revinter**, 2000.

ANDRADE, A. N.; ALENCAR, H. M. de. Vozes do silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações pessoais de humilhação. **Boletim de Psicologia**, Espírito Santo, v. LVIII, n. 128, p. 55-72, 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v58n128/v58n128a05.pdf> Acesso: 27/06/2019.

ARRAIS, T. C. Apontamentos para o estudo da estrutura da frase. **ALFA: Revista de Linguística**, 1988.

ARAÚJO, C. C. M.; LACERDA, C. B. F. Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n.3, p.427-446, 2008.

ASPILICUETA, P. et al. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.19, n.3, p.395-410, 2013.

AZEVEDO. C.B; GIROTO. C.R.M; SANTANA. A.P.O. Produção Científica na Área da Surdez: análise dos artigos Publicados na Revista Brasileira de educação especial no Período de 1992 a 2013. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 459-476, out./dez., 2015.

BAKHTIN, Michail. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes [1979] 1992.

BARIANI, I. C. D. et al. Psicologia escolar e educacional no ensino superior: análise da produção científica. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 17-27, jun.2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 jun. 2019

BARROS, E. A. **O que pensa o surdo sobre a inclusão?** Um estudo a partir da análise de histórias de vida. 80 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2009.

BATISTA, A. S. et al. Consciência fonológica: avaliação e intervenção dos distúrbios de escrita em crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.7, n. 2, p.39-51, 2001.

BELO, J. T. F. **Representações surdas sobre a língua de sinais no Facebook**. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito história. In: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 222-232.

BENVENUTO, A. O surdo e o inaudito. Á escuta de Michel Foucault. In: GONDRA, J. & KOHAN, W. (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BIBER, D. **Variation across Speech and Writing**. Cambridge, 1988: Cambridge University Press.
- BIRDWHISTELL, R.L. **Kinesics and context: essays on body motion communication**. 4. ed. Philadelphia: UPP (University of Pennsylvania Press), 1985.
- BISOL, C. *et al.* Estudantes Surdos no Ensino Superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 147-172, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100008&lng=en. Acesso em: 21 abr. 2017.
- BITTI, P. Communication et gestualité. **Bulletin de Psychologie**, v. 27, p. 559-64, 1984.
- BIZZOCCHI, A. Cognição: como pensamos o mundo. **Ciência Hoje**, p. 34-40, 2001.
- BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**, 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRANNIGAN, Augustine. **A base social das descobertas científicas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.
- BRASIL. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Paulo Renato Souza, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF (1997).
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Fernando Haddad, 2005.
- BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. 431 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102476>. Acesso em: 12/04/2018
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médica, 2002.
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BUENO, M. L. P. B. **Oralidade e Escrita: uma relação de complementaridade**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

- BURNS, S.; MATTHEWS, P.; NOLAN-CONROY, E. Language attitudes. In: LUCAS, C. (org.). **The sociolinguistics of deaf communities**. New York: Cambridge University Press, 2001, p. 181-215.
- CADER, F. A. A. A.; FÁVERO, M. H. A mediação semiótica no processo de alfabetização de surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.6, n.1, p.117-131, 2000.
- CAGLIARI, LC. **Alfabetização & Lingüística**. 8. ed.. São Paulo: Editora Scipione, 1995.
- CAMPELLO, A R; REZENDE; P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 2, p. 71-92, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/37229/23102>
- CAMPELLO, A. R. *et al.* **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008.
- CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, R. M. de.; PELIN, G. (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul. p. 100-131, 2007.
- CAPORALI, S. A.; LACERDA, C. B.; MARQUES, P. L. Ensino de língua de sinais a familiares de surdos: enfocando a aprendizagem. **Pró-fono**, Barueri - SP, v. 17, n. 1, p. 89-98, 2005.
- CAPOVILLA, F. C. et al. Quando alunos surdos escolhem palavras escritas para nomear figuras: paralexias ortográficas, semânticas e quirêmicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.2, p.203-220, 2006.
- CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo do Oralismo à comunicação total e ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.6, n.1, p.99-116, 2000.
- CÁRNIO, M. S. **O surdo e o contexto educacional**. Audição: abordagens atuais. 1997. p. 290-303,
- CARVALHO, M. P. D. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 185-193, 2003.
- CARVALHO, P. V. de. **Breve história dos surdos no mundo e em Portugal**. Lisboa: Surd'Universo, 2007.
- CASTRO, Fábio Fonseca de. **Linguagem e comunicação em Heidegger**. 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399641253007> Acesso em 21/08/2018.
- CAVALCANTI, M.C. **Conferência de abertura na XII JELI: políticas lingüísticas no brasil** (Language teaching policies in Brazil: A retrospective analysis). Departamento de Letras/Universidade de São Paulo e APLIESP. 17/05/ 1996
- CAVALCANTI, M.C. **Formação de professores para contextos bilíngües no Brasil**. Conferência proferida na Programação da ALAB na 49ª Reunião Anual da SBPC. Belo Horizonte, MG, 18/07/97.

CAVALCANTI, M. C. **Vozes na Escola: Cultura e Identidade em Cenários Sociolinguisticamente Complexos (Implicações para a formação de professores em contextos bilíngües e/ou bidialetais)**. Projeto CNPq 520616 (1999): 95-2.

CHAMARELI FILHO, Milton. **A filosofia da fotografia**. 2002. 251 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

CICCONE, M. **Comunicação total: introdução, estratégia, a pessoa surda**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, v. 7, 1990.

CORRAZE, J. **As comunicações não-verbais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

CORRÊA, J. M. **Surdez e os fatores que compõe o método áudio visual de linguagem oral**. [Leda Judá colaboradora], 2. ed. São Paulo: Editora Atheneu. 2001

COSTA, D. A. F. Um novo olhar sobre a singularidade: compreendendo a gênese da escrita de aprendizes surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.8, n.1, 2002.

COSTA, K. C. **Etiologia da perda auditiva em neonatos diagnosticados em um programa de triagem auditiva neonatal**. 2016. 1. 127f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000972753>. Acesso em: 3 abr. 2017

COSTA, L. M. da. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história**. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

COUTO, Álpia Ferreira. Conceito de Deficiência auditiva. In: COUTO, A. F. et al. **Como compreender o deficiente auditivo**. Rio de Janeiro: Rotary Clube do Rio de Janeiro. Comissão de Assistência ao Excepcional: EXPED, Expansão Editorial, 1985.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos Cenpec**| Nova série, 2013, 3.1.

CRATO, A. N.; CÁRNIO M. S. Análise da flexão verbal de tempo na escrita de surdos sinalizadores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 15, n. 2, p. 233-250, maio-ago., 2009.

CRUZ, J.I.G.; DIAS, T.R.S. Trajetória escolar do surdo no Ensino Superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.1, p. 65-80, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000141&pid=S1413-6538201400010001000010&lng=en. Acesso em: 12 mar. 2017

CRYSTAL, D. **Dicionário de linguística e fonética**. Trad. Maria Carmelita P. Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2008

CUXAC, C. **La Langue des Signes Française: les Voies de l'Iconicité**. Paris, France: Ophrys, 2000.

DALL'ALBA, C. **Movimentos Surdos e Educação: Negociação da Cultura Surda**. 2013.

DAVIS, F. **A comunicação não-verbal**. 6. ed. São Paulo: Summus, 1979.

DE FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, v. 2, n. 100, p. 965-987, 2007.

DE MELO, Z. M.; **Os estigmas: a deterioração da identidade social**. Bilbao-Espanha, 2000.

DE SOUSA, A. M. B. Violência e fracasso escolar: a negação do outro como legítimo outro. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 3/4, p. 179-188, 2002.

DORZIAT, A. **Deficiente auditivo e surdo: reflexões sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos**, 1999.

DORZIAT, Ana; LIMA, Niédja Maria Ferreira; ARAÚJO, JR de. A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais. **Anais eletrônicos da Reunião Anual da ANPED**, 2006.

DUARTE, J. L.; BRAZOROTTO, J. S. Análise das estratégias utilizadas em um grupo terapêutico pedagógico para auxiliar o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças com deficiência auditiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.3, p.471-484, 2009.

DUARTE, S. B. R. et al. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, out.-dez., p.1713-1734, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3861/386138080016.pdf> Acesso em: 10/03/2019.

DUBET, F.. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, v. 119, p. 29-45, 2003.

DUNMADE, A. D.; SEGUN-BUSARI, S.; OLAJIDE, T. G.; OLOGE, F. E. Profound bilateral sensorineural hearing loss in Nigerian children: any shift in etiology? **Journal of deaf studies and deaf education**, p. 112-118, 2007 Disponível em: <https://academic.oup.com/jdsde/article/12/1/112/436589> Acesso em: mar. 2017.

ECO, U. **A estrutura ausente**. São Paulo; Perspectiva, 1987.

EFRON, D. Gesture, **Race and Culture**. Mouton, 1972. [1ª edição 1941].

EKMAN, P. Darwin and facial expression: a century of research in review. **Cross-cultural studies of facial expression**. New York: Academic Press, 1973. Cap. 4, p. 169-221.

EKMAN, P.; FRIESEN, W.N. Hand Movements. **J. Communication**, 1972, p. 353.

EKMAN, P.; FRIESEN, W.N. **The repertoire off non-verbal behavior, in Semiotica**, 1969. p. 49-98.

FARIA, J.G. Formação, Profissionalização e Valorização do professor surdo: reflexões a partir do decreto 5.626/2005. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n.1, p. 87-100, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000145&pid=S1413-6538201400010001000012&lng=en. Acesso em: 22 abr., 2017.

FAST, J. **A linguagem do corpo**. Trad. Cristina Rocha. São Paulo, Martins Fontes, 1970.

FÁVERO, L.; ANDRADE, M. L.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FELIPE, T. A Escola inclusiva e os direitos lingüísticos dos surdos. **Revista Espaço Ines**. Rio de Janeiro. n. 7, jan./ jun. 1997.

FELIPE, T. A. Bilinguismo e surdez. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Espaço / MEC INES, v. 14, n. 1, 1989.

FELIPE, T. F. Grupo de pesquisa da FENEIS [De Flausino ao grupo de pesquisa FENEIS]. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE INES, 5., 2000, Rio de Janeiro. **Surdez: Desafios para o próximo milênio**: Rio de Janeiro: INES, 2000. p. 87-89.

FERNANDES, D. M. Z.; LIMA, M. C. M. P.; GONÇALVES, V. M. G.; FRANÇOZO, M. D. F. D. C. Acompanhamento do desenvolvimento da linguagem de lactentes de risco para surdez. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/26913> . Acesso em marco de 2017.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro. Agir, 1989.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. Bilingüismo e Surdez: A evolução dos conceitos no domínio da linguagem; Capítulo I, In. FERNANDES, Eulália (organizadora). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERNANDES, S. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. 2014. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf . Acesso em: 03/09/2017.

FERNANDES, S. **Educação Bilingue para surdos: Identidades, Diferenças, Contradições e Mistérios**. 202 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2003.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009, Santa Maria 2009

FERNÁNDEZ A. Y.; MÉRIDA J. F. C.; CUNHA V. L. O; BATISTA A. O; CAPELLINI S. A. Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. **Revista Cefac**, São Paulo, p. 499-504, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2010nahead/196-09.pdf> Acesso em: 23/04/2017

FERRARA, L. D. **Leitura sem palavras**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.

FERREIRA-BRITO, L. Necessidade psico-social de um bilinguismo para o surdo. **Trabalhos em Linguística aplicada**, Campinas, n. 14, p. 1-263, jul./dez., 1989.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, 1995.

FERREIRA -BRITO, L. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro, Babel Editora, 1993.

FIGUEIREDO, R. V. **Fascículo da Educação Especial**. Brasília, DF: MEC, 2010.

FLOR, C. S.; VANZIN, T.; ULBRICHT, V. Recomendações da WCAG 2.0 (2008) e a acessibilidade de surdos em conteúdo da Web. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.19, n.2, p.161-168, 2013.

FONTES, R. de S. Educação inclusiva no município de Niterói (RJ): **Das propostas oficiais às experiências em sala de aula**: o desafio da bidocência. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

FROMKIN, V.; RODMAN, R. **Introdução à Linguagem**. Tradução de Isabel Casanova. Coimbra: Editora Almedina, 1993.

FROTA S. **Fundamentos em Fonoaudiologia**: audiologia. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2003.p. 19-39.

GATTO, C. I.; TOCHETTO, T. M. Deficiência auditiva infantil: implicações e soluções. **Rev. Cefac**. v. 9, n. 1, p.110-115, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462007000100014>>. Acesso em: março de 2017.

GESSER, A. Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a LIBRAS. **Espaço (INES)**, v. 25, p. 116-117, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000379600>. Acesso em março de 2017.

GESUELI, Z. M.; GÓES, M. C. R. A língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a escrita. **Educação On-Line**, nov. 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=60:a--lingua-de-sinais-na-elaboracao-da-crianca-surda-sobre-a-escrita&catid=5:educacao--especial&Itemid=16>. Acesso em: 19/05/2017

GHIRARDI, M. I. G. **Representações da deficiência e práticas de reabilitação**: uma análise do discurso técnico. São Paulo: [s.n.], 1999.

GIROTO, C. R. M; DE OLIVEIRA MARTINS, S. E. S.; POKER, R. B. Retextualização da escrita por alunos com surdez usuários de libras: em foco a mediação do professor. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 5, n.1, 36-45, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Ezer%20Lima/Downloads/Dialnet-RetxtualizacaoDaEscritaPorAlunosComSurdezUsuarios-6202710.pdf> Acesso em: 28/03/2017.

GLAT. R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: R. GLAT (Org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 15-35.

GODOY, E.; SENNA, L. A. G. **Psicolinguística e Letramento**. Curitiba: Editora IBPEX, 2011.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GÓES, M. C. R.; ANDRADE, S. M. A. R. Considerações sobre a reflexividade de alunos surdos frente à linguagem escrita. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.2, n.1, p.7-16, 1994.

GÓES, M. C. R.; TARTUCI, D.; LODI, A.C.B. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, p. 110-119, 2002.

GÓES, M.C.R. **A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal**. 197f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

GOFFMAN, E. **Stigma: Notes on a spoiled identity**. Jenkins, JH & Carpenter, 1963.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOLDIN-MEADOW, S; SHIELD, A; LENZEN, D; HERZIG, M; PADDEN, C. **The gestures ASL signers use tell us when they are ready to learn math**. [S.l], 2012. Recovered: http://goldin-meadow-lab.uchicago.edu/sites/goldin-meadowlab.uchicago.edu/files/uploads/PDFs/2012_GM%20Padden%20Cognition.pdf.

GONÇALO, S. F. **Perfil da produção escrita e da trajetória escolar de alunos surdos de ensino médio**. Dissertação. 245f (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. L. O enfoque histórico-cultural e seu sentido para a psicologia clínica: uma reflexão. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**, v. 5, p. 193-214, São Paulo: Cortez, 2001

GONZÁLEZ REY, F. L. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 27-51

GROSJEAN, F. Individual Bilingualism. In: ASHER, R. (org.). **The encyclopedia of language and linguistics**. Oxford: Pergamon Pressp. 1656-1660- , 1994.

GROSJEAN, F. **Studying bilinguals**. Oxford/New York: Oxford University Press, 2008.

GUARINELLO, A. C. et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 317-330, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000149&pid=S1413-6538201400010001000014&lng=en. Acesso em: 04 out. 2017.

GUARINELLO, A. C. et al. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na Cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n.1, p.63 74, 2008.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus editora, 2007.

GUARINELLO, A. C.; MASSI, G.; BERBERIAN, A. P. Surdez e linguagem escrita: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.2, p.205-218, 2007.

GUGEL, M. A. **Pessoa com deficiência e o direito ao trabalho**: reserva de cargos em empresas, emprego apoiado. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERRIOT, P. **Essencial Psychologi**: a psicologia do deficiente para a língua portuguesa. São Paulo: Zahar, 1993

HOFFMEISTER, Robert J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia: Atualidade da educação bilíngue para surdos. **Mediação, Porto Alegre**, 5. ed. 2015.

JUSCZYK, Peter W.; HOUSTON, Derek; GOODMAN, Mara. **Percepção de fala durante o primeiro ano**: Desenvolvimento perceptivo: percepção visual, auditiva e de fala na infância. 1998. p. 357-388

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. da C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, p. 33-38, 2004.

KATO, M.A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KELMAN, C. A. et al. Bilinguismo e Educação: práticas pedagógicas e formação de professores. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 44, 2016.

KELMAN, C. A. Narrativas de profissionais que lidam com crianças surdas na inclusão escolar **Linhas Críticas**, v. 20, n. 42, p. 307-324, maio-ago. 2014. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193531778005> Acesso em 26/09/2019.

KELMAN, C. A; BUZAR, E. A. S. A (in) visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões. **Espaço**, p. 4-13, Rio de Janeiro: INES, n. 37, jan./jun. 2012.

KENDON, A. **Gesture**: Visible action as utterance. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004.

KENT, R.D. Desenvolvimento fonológico como biologia e com-portamento. In: CHAPMAN, R. S. **Processos e distúrbios na aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KIMMEL, D.C.; WEINER, I.B. **La adolescencia**: Una transición del desarrollo. Barcelona: Ariel, 1998.

KLEIN, M. **A formação do surdo trabalhador**: discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho. Porto Alegre: UFRGS. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

KLIMA, E. S.; BELLUGI, U. **The signs of language**. Cambridge, USA: Harvard University Press, 1979.

KNAPP, M.L. **La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno**. Barcelona: Paidós, 1980; Paidós Ibérica, 1982

KOCH. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

KUHL, P. K. Perception of speech and sound in early infancy. In P. Salapatek & L. Cohen (Orgs.), **Handbook of infant perception**. Orlando, Florida: Academic: 1987. p. 275- 382

LACERDA, C. B. F. de. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educadores ouvintes: examinando a construção de conhecimento**. Tese de doutorado. Campinas: FE\Unicamp, 1996.

LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 13, 257-280 n. 2, 2007.

LACERDA, C.B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedex**, v. 19, p. 68, 1998. Disponível em: https://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ1_2014/maraba/maraba2010_2/Ingua%20bras%20de%20sinais%20i_prof.a.%20luana_educacao%20dos%20surdos.pdf Acesso em: 28/05/2017

LACERDA, C.B.F.; SANTOS L.F.; CAETANO; LODI, A.C.B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F (org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LACERDA, MCF; GÓES, MCR. **A linguagem e o outro no espaço escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

LADD, P. **Understanding deaf culture:in search of deafhood**. Sydney: Multicultural Matters, 2003.

LADD, P.; GONÇALVES, J. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (Org.). **Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: ULBRA, 2011

LANE, H. Ethics and Deafness: Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 10, n. 3, p. 291-310, 2005

LANGER, S. **Filosofia em nova chave: um estudo do simbolismo da razão, rito e arte**. São Paulo, Perspectiva, 1971.

LANZETTA, B. P.; FROTA, S.; GOLDFELD, M. Acompanhamento da adaptação de próteses auditivas em crianças surdas. **Revista CEFAC**, v. 12, n. 3, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2010nahead/39-09.pdf> Visualizado em 20/10/2019.

LEAL, D. B., PALMEIRO, M.T., FERNANDEZ, S. M. **A integração do deficiente auditivo:** como compreender o deficiente auditivo. Rio de Janeiro, 1985.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas n. 36, 2010.

LEBEDEFF, T. B. **Letramento visual e surdez.** organização Tatiana Bolivar Lebedeff et al. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

LEITE, T. A. Língua, identidade e educação de surdos. Ponto Urbe. **Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, São Paulo, n. 2, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Ezer%20Lima/Downloads/pontourbe-1912.pdf> Acesso em: 07nov., 2017.

LEITE, T. **Compêndio para o ensino dos surdos-mudos.** Tipografia Universal de, 1881.

LIDDELL, S. K. Blended spaces and deixis in sign language discourse. In MCNEILL, D. (Ed.), **Language and gesture.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 331-357

LIMA, A. F. **Metamorfose, anamorfose e reconhecimento perverso:** a identidade na perspectiva da psicologia social crítica. São Paulo: FAPESP/EDUC, 2009.

LIMA, C. M. **Educação de surdos:** desafios para a prática e formação de professores. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

LIMA, E. W. G. **Um estudo sobre a escrita de crianças surdas em fase de alfabetização.** Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso – PPGEduc. Rondonópolis – MT, 2014.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-47, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe> Acesso em: 26/06/2019.

LOBO, L. F. **Os infames da história:** pobres, escravos e deficientes no Brasil. Lamparina, 2009.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. D.; TESKE, O. **Letramento e minorias.** 2011

LODI, A. C. B.; LACERDA, C.B.F. **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, M.A.C.; LEITE, L.P. Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 2, p.305-320, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000163&pid=S1413-6538201400010001000021&lng=en. Acesso em: 05 maio, 2017.

LOPES-FILHO O. Deficiência auditiva. In: LOPES-FILHO, O. **Tratado de Fonoaudiologia.** São Paulo: Roca; 1997, p. 3-24.

LOWE, R.J.; WEITZ, J.M. Intervenção. In: LOWE, R. J. **Fonologia**. Avaliação e intervenção: aplicação na patologia da fala. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LUCCHESI, D.. Norma linguística e realidade social. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, p. 63-92, 2002.

LUZARDO, R.; NEMR, K. Instrumentalização fonoaudiológica para professores da educação infantil. **Revista CEFAC**, v. 8, n. 3, 2006.

LYONS, J. **Introdução à lingüística teórica**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional; USP, 1972.

MACHADO, M. L. C. A. **A escrita alfabética, sua natureza e representação**: contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação: Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPED, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONIRICARDO, S. M. (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Como fazer? São Paulo. Moderna, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 57-84, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 30, p. 39-79, 1997. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639270> Acesso em: fevereiro de 2019.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **O tratamento da oralidade no ensino de língua. Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística**, Recife, PE, Universidade Federal de Pernambuco (versão digitada), 1993.

MARCUSCHI, L. A. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. Cortez Editora, 2000

MARQUES, H. C. R; BARROCO, S. M. S.; SILVA, T. S. A. O ensino da língua Brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.19, n.4, p.503-518, 2013.

MASINI, E. F. S. Aprendizagem totalizante: propicia o aprender de crianças com deficiência visual, de crianças surdas e de crianças sem deficiências sensoriais? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.9, n.2, p.237-248, 2003.

MATTOS, C. L. G. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 215-228, 2005.

MATTOS, C. L. G. **Relatório de Pesquisa Fracasso Escolar**: Imagens e explicações populares sobre dificuldades educacionais entre jovens de áreas rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro. Relatório de Pesquisa, UFF, PROPP, INEP/MEC/CNPq (1996).

MATURANA, H. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MAXIMINO, L. P. et al. Conhecimentos, atitudes e práticas dos médicos pediatras quanto ao desenvolvimento da comunicação oral. **Revista CEFAC**, p. 267-273, 2009.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E. Língua e gesto em línguas sinalizadas. **Veredas**, v. 15, n. 1, p.289–304, 2001.

MCNEILL, D. **Hand and mind**: what gestures reveal about thought. Chicago, USA: University of Chicago Press, 1992.

MCNEILL, D. **Mão e mente**: quais gestos revelam sobre o pensamento. Imprensa da Universidade de Chicago, 1992.

MEIRELLES V.; SPINILLO, A. G.: Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdo. **Estudos de Psicologia**, Pernambuco, 2004, v. 9, n.1, p. 131-144. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v9n1/22389.pdf> Acesso em: fevereiro de 2017.

MÉLO, ADB de. **Análise crítica de depoimentos de professores de surdos sobre a utilização de sinais em sala de aula**. São Carlos, 1995.

MENDONÇA, J. E.; LEMOS, S. M. A. Promoção da saúde e ações fonoaudiológicas em educação infantil. **Rev CEFAC**, v. 13, n. 6, p. 01-14, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2011nahead/194_10.pdf Acesso em: 26 mar. 2019.

MESQUITA, R. M. Comunicação não-verbal: relevância na atuação profissional. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 11, n. 2, p. 155-163, 1997.

MEZZOMO, C.L. **Aquisição dos fonemas na posição de coda medial do português brasileiro, em crianças com desenvolvimento fonológico normal**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MEZZOMO, C. L. et al. Fatores relevantes para aquisição da coda lexical e morfológica no português brasileiro. **Rev. CEFAC**, v. 12, n. 3, p. 412-20, 2010.

MIDENA, M. C. de M. **O surdo e a escrita na clínica fonoaudiológica**: um estudo de caso. (Doutorado em Linguística). UNICAMP: Campinas 2004.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

- MOREIRA, 2006. **Mapas Conceituais e Diagramas V**. Disponível em http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Livro_Mapas_conceituais_e_Diagramas_V_COMPLETO.pdf. Acessado em 21 out. 2019.
- MOSCOVISCI, S. Le Grand schisme. **Revue Internationale de Sciences Sociales**, v. 25, n. 4, p.479-490, 1973.
- MOTA, H.B. **Terapia fonoaudiológica para os desvios fono-lógicos**. Rio de Janeiro: Revinter; 2001.
- MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova Identidade**. Tijuca, RJ: Revinter, 2000.
- MOURA, Maria Cecília. **Educação Para Surdos: Práticas E Perspectivas II**. Santos Editora, 2000.
- NEVES, M. H. M. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. SãoPaulo: Parábola, 2012.
- NOGUEIRA, M. de A. Eventos de lectoescrita e surdez. **Revista Integração**, n.18, p. 53-5, 1997.
- NOGUEIRA, MMA. **Escola: espaço de diferenças**: Estudo de caso da interação professor-ouvinte e pré-escolares surdos em duas alternativas metodológicas. Dissertação de Mestrado, UFRJ, Faculdade de Educação. RJ, 1994.
- NORTHEN, J. L.; DOWNS, M. P. **Audição na infância**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- NORTHERN, Jerry L.; DOWNS, Marion P. **Audição em crianças**. São Paulo: Manole, 1989
- OLIVEIRA P.; CASTRO F.; RIBEIRO A. Surdez infantil. **Rev. Brasileira Otorrinolaringologia**, São Paulo v. 68, n.3, p. 417-23, maio/jun. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-72992002000300019&script=sci_arttext Acesso em 26/06/2019.
- OLIVEIRA, C.C. **Aquisição das fricativas /f/, /v/, /S/, /Z/ no português brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.
- OMOTE, S. Deficiência e Não deficiência: Recortes do Mesmo Tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. n. 1, n. 2, p. 65 – 73, 1994.
- ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papirus,1998. [original inglês: 1982].
- PADDEN, C.; HUMPRIES, T. **Deaf in America: voices from a culture**. Cambridge: Harvard University, 1996.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Trad. J.T. Coelho Neto. 3. ed. São Paulo: Perspectiva S.A., 2003.

PEREIRA Maria Cristina Cunha Pereira. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. LODI, Ana Claudia Balieiro. ET AL. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

PEREIRA, M.C.C. Aquisição da língua portuguesa por aprendizes surdos. In: **Seminário Desafios para o próximo milênio**. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 2000. p.95-100.

PERELLÓ, J.; TORTOSA, F. **Sordomudez–Audiofonia y Logopedia**. Segunda edição, Barcelona: Editorial Científico-Médico, 1972.

PERLIN, G. O Lugar da Cultura Surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, MAURA CORCINI (Org.), **A Invenção da Surdez: Cultura, alteridade, Identidade e Diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004.

PERLIN, G. **O ser e estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PERLIN, G; QUADROS, R M. Ouvinte: o outro do ser surdo. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, p. 165-185, 2006.

PESSOA, L.; MOURA, M. L. S. de. Características pragmáticas da fala materna em díades mãe-bebê (aos cinco e vinte meses). **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 60, n. 1, p. 82-95, 2008.

PESSOA, L; DE MOURA, M. L. S. Características pragmáticas da fala materna em díades mãe-bebê (aos cinco e vinte meses). **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 60, n. 1, p. 82-95, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2290/229017544008.pdf> Acesso em: 18/03/2018.

PIERCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 3. ed., São Paulo: Perspectiva, 2005.

PIGNATARI, D. **Semiótica & Literatura**. 6. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

PINOTTI, K. J.; BOSCOLO, C. C. A dramatização como estratégia de aprendizagem da linguagem escrita para o deficiente auditivo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n.1, p.121-140, 2008.

PLAZA, J. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2001

PRATES, L. P. C. S.; MARTINS, V. de O. Distúrbios da fala e da linguagem na infância. **Rev Med Minas Gerais**, v. 21, n. 4, 1, p. 54-S60, 2011.

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

QUADROS, R. M. de. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. **Textura**, Canoas n3 p.54, 2000

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC - SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Porto Alegre: SEESP, 2004.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

QUADROS, R. M.; LILLO-MARTIN, D.; PICHLER, D. C. Sobreposição no desenvolvimento bilíngue bimodal. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 4, p. 799-833, 2014.

QUADROS, R. M. de. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D. B. de; FERNANDES, Eulalia (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2015.

RABELO, A. S. **A construção da escrita pelo surdo**. Goiânia: Editora da UCG, 2001.

RABELO, A. S. **Minha cartilha sinalizada**. Rio de Janeiro – RJ: Enelivros, 1992.

RECTOR, M.; RAMOS, A. **Comunicação do Corpo**. São Paulo, Ática, 1990.

RECTOR, M.; TRINTA, A. **A comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1985.

RESENDE, A. A. C.; LACERDA, C. B. F. Mapeamento de alunos surdos matriculados na rede de ensino pública de um município de médio porte do estado de São Paulo: dissonâncias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.19, n.3, p.411-424, 2013.

REZENDE, I. G., KROM, M.; YAMADA, M. O. **A repetição intergeracional e o significado atual da deficiência auditiva**. São Paulo: revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol. 19 n. 2, p. 177-184, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v19n2/a11v19n2.pdf>. Acesso em 26/09/2019.

RIBAS, L. **Aquisição do onset complexo no português brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RIBEIRO, E. S.; SOUZA, E. S. A constituição sígnica da Libras: uma proposta intersemiótica. In: JORNADA DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE, 04- 07 set. 2012. **Anais [...]**. Natal: EDUFRN, 2012.

RIOS, M. V. F.; NOVAES, B. C. A. C. O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.1, p.81- 98, 2009.

ROCHA, S. **O INES e a educação de surdos no Brasil:** aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: INES, 2008.

ROCKWELL, E. Los usos escolares de la lengua escrita. E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps), **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** México: Siglo XXI, 1985.

ROSA, G. A. M. **Construção e negociação de identidade:** introdução a quem somos e a como nos relacionamos. Curitiba: Juruá, 2014.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos** L. T. Motta. Dias (Trad.). São Paulo: Companhia da Letras., 2010. (Reimpresso de *Seeing voices: a journey into the world of the deaf.* California, USA: University of California Press , 1989. p. 9-215).

SACKS, O. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SALGADO, A. et al. Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. In: IX EDUCERE, 2009. Anais do IX Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2009. v. 01, p. 8042-8051.

SÁNCHEZ, C. M. **La increíble y triste historia de la sordera.** Caracas, Venezuela: Impresión Ceprosord, 1990.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento:** sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica.** São Paulo, Brasiliense, 1983.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento:** sonora, visual, verbal. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2009.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica.** 27. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2008.

SANTANA, A. P., Guarinello, A. C.; Berberian, A. P.; Massi, G. O estatuto simbólico dos gestos na surdez. **Psicologia em Estudo.** v. 13, n. 2, p. 297-306, 2008.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 91, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf> Acesso em: 12/05/2017

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem:** aspectos e implicações neurolinguísticas. Plexus Editora, 2007.

SANTI, H. C. E SANTI, V. J.C. Stuart Hall e o trabalho das representações. **Revista Anagrama:** Revista Interdisciplinar da Graduação, São Paulo, ano 2, n. 1, Set./Nov. 2008.

SAPIR, Edward. **A linguagem, introdução ao estudo da fala.** traduzido por J. Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: MEC, 1954

SARTORETTO. M. L. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN. Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SASSAKI, R. K. **Nomenclatura na área da surdez**. In: CURSO DE TERMINOLOGIA SOBRE DEFICIÊNCIA, 15 ago., 2008. Praia Grande: Prefeitura Municipal, Seduc, 2008 (atualizado em 2010).

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo, Editora Cultrix, 2014.

SAUTCHUK, I. **Prática de morfologia: como e por que aprender análise (morfo)sintática**. Barueri: Manole, 2004.

SÁVIO, C.B. **Aquisição das fricativas /s/ e /z/ do português brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SCHAFF, A. A relação cognitiva - O processo do conhecimento - A verdade. In: SCHAFF, A. **História e verdade**. Trad. de Maria Paula Duarte, p. 65-98. Rio de Janeiro, 1978.

SCOTT, P. **The meanings of mass higher education**. McGraw-Hill Education (UK), 1995.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**. v. X/3, p. 209-232, aug. 1972.

SEMINÉRIO, F. L. P. Metacognição: Um caminho para ultrapassar os limites da audição. **Informativo Técnico-Científico**, Espaço INES, n. 14, p. 23-26, 2000.

SENNA, L. A. G. **Língua materna e Língua culta: Pequeno Manual de Linguística Geral e Aplicada**. Capítulo 3, Rio de Janeiro, 1991

SENNA, L. A. G.. Aspectos cognitivos e culturais do processo de leiturização na escola fundamental. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, IEL/UNICAMP, v. 33, p. 23-41, 2000.

SENNA, L. A. G.; PORTES, L. A. F. Por um construtivismo à brasileira—questões complementares sobre o sujeito da psicogênese. In: SENNA, L. A. G.; PORTES, L. A. **Letramento—Princípios e Processos**. Curitiba: Editora IBPEX, 2007.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Formação docente e educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/299> Acesso em 16/03/2017.

SENNA, L.A.G. Conhecimento docente, inclusão social e tecnologias de escrita. In: IX COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, **Atas [...]**. Universidade do Porto, PT, p. 3587-3598, 2010. ISBN 978-972-8746-90-2. CD-Rom.

SENNA, L.A.G. **O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: estados e perspectivas da pesquisa em linguística aplicada**. In: COLÓQUIO BRASILEIRO EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 3., Campina Grande, 2012. Campina Grande: UFCG, 2012.

SENNA, LAG. O Planejamento no Ensino Básico & o compromisso social da educação com o Letramento. **Educação e Linguagem**. São José dos Campos, p 200 – 216, 2003. ISSN: 1415-9902. Disponível em: http://www.senna.pro.br/biblioteca/plan_letramento.pdf Visualizado em abril de 2016.

SENN, L. A. G.. Prólogo: A cultura, a escola, o professor. In: SENNA, L. A G.; LOPES, P. C. L.; MACHADO, M. L. A.. (Org.). **A cultura do professor e os sentidos da escola**. 1. ed. v. 1, p. 11-18. Curitiba: CRV, 2017

SENN, Luiz Antonio Gomes. **O Estatuto Linguístico da Língua Brasileira de Sinais e a Superação do Estigma na Educação de Surdos**. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 3, p. 487-500, 2019.

SENN, L.A. G. Prefácio. In: SECIN, Vivian Kasue Andó Vianna. **A visão Binocular dos Guarani Mbya**. Curitiba: Appris, 2016.

SENN, L.A.G. O problema epistemológico da educação formal: a educação inclusiva. In: SENNA, Luiz Antônio Gomes (org). **Letramento: princípios e processos**. Curitiba: Editora IBPEX, 2007. p. 149 – 169.

SILVA, A.B.P.; PEREIRA, M.C.C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília - DF, v. 19, n.2, p.173-176, 2003. Disponível:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000176&pid=S1413-6538201400010001000028&lng=en. Acesso em:07nov. 2017.

SILVA, F. G. da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 28, p. 169-195, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n28/v28a10.pdf> Acesso em: 26/06/2019.

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

SILVA, T. da. A produção Social da identidade e da diferença. In: SILVA T. T. da (org.) **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA. S. M; SANTOS, B. R; ROSA, G. A. M. A identidade e a subjetividade cultural surda em vistas à inclusão. **Revista Educação Especial, Santa Maria**, v. 29, n. 55, p. 429-440, maio/ago., 2016.

SILVA. G. M. O bilinguismo dos surdos: acesso às línguas, usos e atitudes linguísticas. **Revista Leitura**, Maceió, v.1, n, 58, 2017.

SIMÕES, E. da S.; ZAVA, D. H.; SILVA, G. C. F. da.; KELMAN, C. A. Menos do mesmo: a pedagogia visual na construção da L2. In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina, 2011. p. 3608-3616

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

SKLIAR, C. (Org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto, Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SKLIAR, C.; QUADROS, R. M. Bilingual deaf education in the south of Brazil. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 7, n. 5, p. 368-380, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ronice_Quadros/publication/229013712_Bilingual_Deaf_Education_in_the_South_of_Brazil/links/5487fe030cf268d28f072f95.pdf Acesso em: 14/05/2017

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto alegre: Mediação, 2013. p. 7-32.

SKLIAR, Carlos. **Y si el otro no estuviera ali?** Buenos Aires : Ninõ y Dávila, 2002.

SLOBIN, D. I. Psicolinguística. **Letras e Linguística**, São Paulo: Companhia da Ed. Nacional; EdUSP, 1980. v. 16 (Linguagem e cognição; Série 5ª)

SOFIATO, C. G.; REILY, L. Justaposições: o primeiro dicionário brasileiro de língua de sinais e a obra francesa que serviu de matriz. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.4, p.553- 568, 2012.

SOLÉ, M. C. P. **O sujeito surdo e a psicanálise**: uma outra via de escuta. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SOUZA, J. E.; KRAMER, S. Educação ou tutela. **A criança de 0 a 6 anos**, São Paulo: Loyola, 1991.

SOUZA, M. P. de J.; GONÇALVES, Janaína F. R. de M. O empoderamento da escrita na escola: Cenas de uma aula de produção textual: Ensino de língua materna no ensino médio. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 49, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/26210> Acesso em abril de 2018.

SOUZA, R. M. de. **Que palavra que te falta?:** o que o surdo e sua língua(gem) de sinais têm a dizer à Linguística e à Educação. Tese (Doutorado em Lingüística) - UNICAMP, 1998.

SOUZA, T. T. S. **Marcas da oralidade em textos escritos**. [S.l.], 2016.

SPALA, F.T. **Da palavra falada à palavra da escola**: um estudo sobre as orientações didáticas à alfabetização na cidade do Rio de Janeiro. 2015. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil, 2015.

STOKOE, W.C. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf, **Studies in linguistics. Occasional papers**, Buffalo n. 8, 1960.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006duarte. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91978/261339.pdf?sequence=1> Acesso em: 12/02/2017

STUMPF, M. R. **Mudanças estruturais para a inclusão ética**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. (Estudos Surdos/ Ronice Muller Quadros Org., v. 3).

TEIXEIRA, L. **Deficiência Auditiva**: Desenvolvimento motor e Aprendizagem das Habilidades Motoras. Texto de apoio ao Curso de Especialização: Atividade Física Adaptada e Saúde. USP - SP, 2009.

TELFORD, C.W.; SAWREY, J.M. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Guanabara, 5. ed., 1988, p. 18,122,215 e 621-27.

TENOR, A.C. et al. A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores de um município de São Paulo. **Distúrbio da Comunicação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 7-14, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000182&pid=S1413-6538201400010001000031&lng=en. Acesso em: 04 out., 2017.

THOMA, Adriana da Silva *et al.* Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue: língua brasileira de sinais e língua portuguesa. **Brasília: Ministério da Educação**, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513> Acesso em 24/05/2019.

TORRES, E. F.; MAZZONI, A. A.; MELLO, A. G. D. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 369-386, 2007.

TRENCH, M.C.B. **A criança surda e a linguagem no contexto escolar**. Tese. 184f. 1995. (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUC, 1995.

TRISTÃO, R. M.; FEITOSA, M. A. Guimarães. Percepção da fala em bebês no primeiro ano de vida. **Estudos de psicologia**, v. 8, n. 3, p. 459-467, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v8n3/19968.pdf> Acesso em 13/05/2019.

TURNER, J. C.; HOGG, M.; OAKES, P. J.; REICHER, S. D.; WETHERELL, M. S. **Rediscovering the social group**. Oxford: Blackwell, 1987.

URBANO, H. Variedades de planejamento no texto falado e no escrito. In: PRETI, D. (Org.) **Estudos de língua falada**: variações e confrontos. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2006, p. 131– 153.

VELOSO, E. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. Curitiba, PR: Mãos Sinais, 2009.

VERNICK, M. da G. L. P.; MACHADO, E. M. Reflexões sobre a política de educação especial nacional e no estado do Paraná. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 24, n. 2, p. 49-67, 2013.

VERTELO, L. M. B. Práticas pedagógicas e déficit cognitivo, aspectos considerados relevantes para se pensar o desenvolvimento e aprendizagem do aluno incluído na escola. **Centro de Educação: UFMS**. (Especialização em educação especial – Déficit cognitivo e Educação de surdos: Governador Valadares, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17684/TCCE_EEDCES_EaD_2010_VERTELO_LUCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y Visualizado em setembro de 2019.

VIEIRA E. P.; MIRANDA E. C.; AZEVEDO M. F.; GARCIA M. V. Ocorrência dos indicadores de risco para a deficiência auditiva infantil no decorrer de quatro anos em um programa de triagem auditiva neonatal de um hospital público. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 214-20, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v12n3/a09v12n3>Acesso em:26/06/2019

VIEIRA, A. B.C.; MACEDO, L. R. O diagnóstico da perda auditiva na infância. **Pediatria**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 43-49, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WIDELL, J. As fases históricas da cultura surda. **GELES: Ensaio Resenhas Críticas Pontos de Vista**, Rio de Janeiro, Babel Editora, n. 6, p. 20-49, 1992.

WITCHES, P. H.; LOPES, M. C. Surdez como matriz de experiência. **Revista espaço**, n. 43, p.32 - 48, 2016 Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Pedro_Witches/publication/301885148_Surdez_como_matriz_de_experiencia_Deafness_as_matrix_of_experience/links/572aa15d08aef7c7e2c4fcd1/Surdez-como-matriz-de-experiencia-Deafness-as-matrix-of-experience.pdf Acesso em: 26/09/19

ZORZI, J L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.