

# EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS

## PRÁTICAS E REFLEXÕES



ANA REGINA E SOUZA CAMPELLO  
DARLENE SEABRA DE LIRA  
LÚCIO COSTA DE ANDRADE  
(ORGANIZADORES)

  
EDITORA  
SCHREIBEN

ANA REGINA E SOUZA CAMPELLO  
DARLENE SEABRA DE LIRA  
LÚCIO COSTA DE ANDRADE  
(ORGANIZADORES)

# EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS: PRÁTICAS E REFLEXÕES



EDITORA  
SCHREIBEN

2021

© Dos organizadores - 2021  
Editoração e capa: Schreiben  
Imagem da capa: Kilma Coutinho  
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)  
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)  
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)  
Dr. Guido Lenz (UFRGS)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marciane Kessler (UFPEL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

*A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiben  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiben@gmail.com  
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação das pessoas surdas: práticas e reflexões. / Organizadores: Ana Regina e Souza Campello, Darlene Seabra de Lira, Lúcio Costa de Andrade. – Itapiranga: Schreiben, 2021.  
219 p. ; e-book  
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-89963-29-5  
DOI: 10.29327/551281

1. Educação especial. 2. Surdos - educação. 3. Língua brasileira de sinais. I. Título. II. Campello, Ana Regina e Souza. III. Lira, Darlene Seabra de. IV. Andrade, Lúcio Costa de.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

# SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Wilma Pastor de Andrade Sousa</i>	
<b>Capítulo 1</b>	
PERCEPÇÃO E PROCESSAMENTO VISUAL NA PEDAGOGIA PARA SUJEITOS SURDOS-MUDOS.....	7
<i>Ana Regina Campello</i>	
<b>Capítulo 2</b>	
PERCEPÇÃO DOS OLHOS: IDENTIDADE DA PESSOA SURDA NA SOCIEDADE CIVIL.....	40
<i>Yone Regina De Oliveira Silva</i>	
<i>Maria De Fátima Ferrão Castelo Branco</i>	
<i>Darlene Seabra De Lira</i>	
<b>Capítulo 3</b>	
SUBJETIVIDADES NA AUSÊNCIA DO SENTIDO DA AUDIÇÃO: DO GESTO À ORALIDADE.....	56
<i>Mariana de Souza Caetano</i>	
<i>Rogério Sousa Pires</i>	
<b>Capítulo 4</b>	
A LÍNGUA DE ACOLHIMENTO COMO RECURSO INCLUSIVO AOS SURDOS ESTRANGEIROS NO BRASIL.....	76
<i>Ana Paula Arja Ribeiro Leônidas Leite</i>	
<i>Thiago Lemes de Oliveira</i>	
<b>Capítulo 5</b>	
A REPRESENTAÇÃO DO CURRÍCULO BILÍNGUE PARA SURDOS NA BNCC.....	87
<i>Rosângela de Sousa Mencato</i>	
<i>Juçara Lídia de Araújo Ângelo</i>	

<b>Capítulo 6</b> REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SURDOS E O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS NA ESCOLA INCLUSIVA.....	111
<i>Lucival Fábio Rodrigues da Silva</i> <i>Huber Kline Guedes Lobato</i>	
<b>Capítulo 7</b> ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	129
<i>Patrícia Roberta da Silva</i> <i>Camila Michelyne Muniz da Silva</i>	
<b>Capítulo 8</b> INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA.....	153
<i>David Kaique Rodrigues dos Santos</i> <i>Debora Lima de Sousa Salomão</i> <i>Ednilda Correia dos Santos Araújo</i> <i>Eude Rosa Campos Gomes</i>	
<b>Capítulo 9</b> A INTERMIDIALIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA ENTRE OS ANOS DE 2010 A 2020.....	169
<i>Maria da Luz Oliveira Dias</i> <i>Maria do Rosario Alves da Silva</i>	
<b>Capítulo 10</b> A LITERATURA VISUAL NA CONSTRUÇÃO SOCIAL E CULTURAL DA PESSOA SURDA.....	177
<i>Juliana Magalhães Charamba de Souza</i> <i>Sandra Rosa de Magalhães Souza</i>	
<b>Capítulo 11</b> CULTURAS DE SILÊNCIO OU CULTURAS SILENCIADAS?....	197
<i>Angela Lemos de Oliveira</i> <i>Christianne Benatti Rochebois</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	216

## PREFÁCIO

Inicialmente, agradeço o convite para prefaciar esta obra intitulada “Educação das pessoas surdas: práticas e reflexões”, organizada por Ana Regina de Souza Campello, Darlene Seabra de Lira e Lúcio Costa de Andrade.

Sem dúvida, é um grande desafio apresentar uma obra, bem como sugerir ao outro que a leia. Entretanto, acredito que a leitura de cada texto desta obra despertará o interesse no leitor em ampliar cada vez mais o debate sobre educação de pessoas surdas, discussão tão necessária à área.

Este livro é composto por uma coletânea de diversos artigos que tratam sobre a educação das pessoas surdas a partir de vários ângulos de discussão, proporcionando-nos um mergulho nessa temática. Os textos evidenciam a pessoa surda como sujeito visual, já que trazem reflexões sobre a importância do signo e da percepção visual na constituição da identidade surda, bem como discussão do currículo multicultural de ensino bilíngue para surdos na BNCC e intermedialidade na educação de surdos.

Outro aspecto a ser destacado é o percurso mostrado no ensino da língua de acolhimento como principal recurso para a inclusão social de surdos estrangeiros no Brasil. A obra ainda traz textos que tratam do letramento como construção social para alunos surdos, vivências e diferentes experiências linguísticas de sujeitos surdos, além da inclusão e desenvolvimento da criança surda. Por fim, apresenta reflexões sobre estratégias metodológicas para o ensino de língua portuguesa para surdos, assunto que tem sido discutido por professores e alunos surdos como um grande gargalo no processo escolar.

Portanto, diante de tão rico debate, espero que o leitor se sinta atraído para percorrer as páginas que se seguem. Sem dúvida, será uma viagem não apenas cheia de aprendizado, mas, sobretudo, de reflexões

que certamente provocarão mudanças efetivas na educação de surdos.

*Wilma Pastor de Andrade Sousa<sup>1</sup>*  
*Recife, outubro de 2021.*

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras pela UPE e em Fonoaudiologia pela UNICAP. Mestre e Doutora em Linguística pela UFPB. Docente do Centro de Educação da UFPE.

# PERCEÇÃO E PROCESSAMENTO VISUAL NA PEDAGOGIA PARA SUJEITOS SURDOS-MUDOS

Ana Regina Campello<sup>1</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

### *1.1 - Constituição do sujeito Surdo-Mudo*

Este artigo foi pesquisado e escrito no tempo de pós-graduação<sup>2</sup> e que apresenta o processo de ensinar e aprender baseado numa pedagogia para sujeitos Surdos-Mudos, ou de uma pedagogia visual relacionada à escolarização dessas pessoas, é necessário, antes, discutir a importância do signo visual, caracterizando as necessidades específicas voltadas à visualidade como questão central da e na constituição destes sujeitos, entre outros aspectos significativos. Faz-se importante, igualmente, definir o que se está chamando de pedagogia visual para se compreender o peso de sua inserção no processo de ensinar e aprender.

O Surdo-Mudo é um sujeito participante de uma comunidade que integra a sociedade como um todo e, assim, vive regido por normas comuns aos demais, esforçando-se para obter recursos para a consecução de um fim comum que congrega as pessoas desta comunidade em particular. O objetivo da consecução desse fim comum é a obtenção dos mesmos direitos que os demais em contextos diversos como escolas, trabalho, vida social, lazer e outros, sem que sejam vistos como alguém portador de

---

1 Doutora de Educação da UFSC. Professora de Graduação do INES, da Pós-graduação de Sensu Lato e Stricto Sensu do INES (Interculturalidade e Tradines) e da Pós Graduação Sensu Lato e Stricto Sensu da CMPDI e PGCTIn / UFF. E-mail: acampello@ines.gov.br

2 Orientada pela Profa. Ma. Kely Priscila Lóddo Cezar, do Instituto Eficaz/PR



uma patologia. Sem dúvida, não é por má fé, mas por despreparo de uma parte importante da sociedade que a surdez é vista como patologia e não apenas como uma diferença. A palavra surdez pode ser difícil de ser “ingerida” por causa da complexidade que traz em si (como é o caso de outras minorias) tanto no âmbito escolar como no do público em geral, especialmente no uso da primeira língua de sinais das pessoas Surdas. Prevaecem muitas vezes os pontos de vista pautados no princípio da normalidade, produzidos pela sociedade que também é produzida por eles, sem consultar ou pesquisar junto com eles usando a primeira língua dos Surdos. Normalidade compreendida na perspectiva daquilo que é socialmente esperado dos sujeitos, enquanto padrão de comportamento instituído de acordo com o pensamento hegemônico de uma época histórica. É possível, assim, afirmar que os conceitos de patologia ou normalidade são socialmente talhados e passa a ser parte de um dos róis da discriminação: preconceito social e escolar daqueles que “não falam”.

O conceito de diferença<sup>3</sup>, hoje amplamente discutido, vem substituir essa dicotomia que atribui pesados rótulos excludentes àqueles sujeitos que não se enquadram perfeitamente ao padrão estabelecido para aquilo que se chama de normalidade.

É nesse sentido que os sujeitos Surdos-Mudos serão caracterizados em suas particularidades, que são bastante diversificadas de acordo com o contexto onde se constituem como sujeitos: família, escola, presença ou ausência de contato com os outros sujeitos Surdos-Mudos, comunicação através da língua de sinais ou educação/instrução, com uso distinto da língua de sinais como Comunicação Total, tentativas de oralização etc., a concepção hegemônica da sociedade em relação à normalidade ou patologia/deficiência, entre inúmeras outras questões. Todas formando as diversas facetas da identidade de cada um deles.

Os sujeitos Surdos-Mudos constituem-se como sujeitos mediados por referências diferentes das dos não-surdos-mudos. Vão aos poucos tomando ciência de que o “seu mundo” é um mundo sem som e não se sentem incomodados por não ouvirem. Como escreve LANE (1999, p.212)

---

3 A Surdez é uma diferença, não como um espaço retórico, mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos (McLAREN, 1995)

*“os surdos não se sentem incomodados por serem surdos. No século passado, as pessoas culturalmente surdas pensavam que a surdez era um caminho perfeito para ser, tão bom ou talvez até melhor do que os ouvintes”<sup>4</sup>*

Mesmo vivendo num “mundo sem som” verifica-se que há um processo de adaptação dos sujeitos Surdos-Mudos ao mundo sonoro, ou seja, desde pequenas as *“crianças aprendem os ajustes significativos de seus mundos”*<sup>5</sup> (PADDEN, 1988, p. 21). As crianças Surdas-Mudas crescem aprendendo a fazer certos ajustes carregados de elementos significativos por meio da visualidade.

A visualidade contribuirá, de maneira fundamental, para a construção de sentidos e significados. Entendendo-se que o sentido, de acordo com Vygotsky (1993), refere-se à dimensão particular, singularizada pelas histórias de cada sujeito pelo processo de apropriação individual dos significados. O significado, por sua vez, refere-se ao que está coletivizado e que permeia a relação do sujeito com o mundo, mediada por signos culturais.

*“Não ouvir”* significa muito para o contexto do conjunto de significados e sentidos. Os sujeitos Surdos-Mudos, em sua relação com o mundo, não desconhecem a presença do som, mesmo que não o registrem pelo órgão dos sentidos apropriado para tal. Ao contrário, criam estratégias para lidar com os indícios visuais do som interpretando estes indícios pelo contexto em que se encontram. Compreendem que o *“Som não é uma entidade que é livre de interpretação, mas alguma coisa que emerge dentro de um sistema de conhecimento.”*<sup>6</sup> (PADDEN, 1988, p.23).

Assim, as pessoas Surdas-Mudas que não conhecem ou nunca ouviram um “som”, como se salientou, sentem, muitas vezes, a sua presença pelos elementos que os acompanham, apreendem aquilo que dá significado ao percebido e que permite a interpretação, por exemplo: sentir as nuvens prenunciando a chuva e seus ruídos; quando um carro vai chocar com outro; perceber quando alguma coisa vai cair e imaginar qual

---

4 Tradução: ...deaf people were not disturbed by being deaf. On the contrary, in the last century, as in this one, culturally deaf people thought deaf was a perfectly good way to be, as good as hearing, perhaps better.

5 Tradução: ...children learn the significant arrangements of their worlds.

6 Tradução: Sound is not an entity that is free of interpretation, but something that emerges within a system of knowledge.

o tipo de barulho que vai causar; perceber a expressão de desagrado das pessoas expressa em suas faces quando ouvem um risco de giz em um quadro negro. Essas são as interpretações visuais que imaginamos como se fossem os sons. São os “sons” imaginários que substituem o “não poder ouvir”. Em contrapartida, a ausência é substituída pela visão, que é condicionada de acordo com a percepção visual que vai sendo construída no e do mundo.

De acordo com os conceitos dos Estudos Culturais, a denominação Surdez é “uma experiência visual” (SKLIAR, 1998, p. 11), ou seja, “é a experiência de não ouvir” (PADDEN, 1988, p.12). Os sujeitos Surdos Mudos em suas múltiplas identidades, são caracterizados por Perlin (1998, p. 62-66) como identidade surda, de transição, incompleta, flutuante e híbrida.

É possível afirmar que a variação de identidades está relacionada em grande parte às relações interpessoal anteriores à educação formal, bem como às propostas pedagógicas que embasam seus processos de escolarização. Todas elas possuindo pontos de aproximação ou distanciamento do que se está chamando de signo visual e ao processo de visualidade.

## 2. A LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA

Sujeita a estas mesmas leis de percepção e, guardando-se, sempre, que o ponto de vista adotado no artigo amplia e re-significa o de Arnheim, está a língua de sinais (Língua de Sinais Brasileira – LSB).

Nesse sentido, vale destacar uma particularidade desta língua que se refere à classificação manual (QUADROS, 2004) como algo que também entra no jogo da representação visual. Estes pontos “*servem como estímulo, isto é, a mensagem que o mundo físico envia para os olhos*” (ARNHEIM, 2004, p.9) e a vida daquilo que se vê – sua expressão e significado – processa tudo da atividade das percepções visuais por meio do estímulo visual. “*Qualquer linha desenhada numa folha de papel, a forma mais simples modelada num pedaço de argila, é como uma pedra arremessada num poço. Perturba o repouso, mobiliza o espaço. O ver é a percepção da ação*” (ARNHEIM, 2004, p.9) na formação de sinais, classificação manual e seus signos.

No que se refere à representação do “ver” lingüístico na Língua

de Sinais Brasileira e da estratégia do uso da imagem para construir um conceito, vale observar que nem sempre o que se quer transmitir é feito a contento, podendo acontecer a perda de seu sentido. É preciso considerar com Vygotsky (1993), que os signos são produzidos pelos sujeitos ao mesmo tempo em que estes últimos são produzidos como sujeitos “pensantes” pelo próprio signo. Não se pode, portanto, considerar somente a relação de perceptos e interpretação numa comunicação visual. Assim, o próprio percepto como signo está prenhe de sentidos e significados construídos pelo pensamento visual de quem se constituíram pela visualidade. Diferenciando-se, de forma marcada, do sujeito não-surdo-mudo que se constituiu pelas palavras/signos da oralidade. Há um exemplo que pode esclarecer o que foi dito, relatado (por mim) autora deste artigo: “Lembro que a Professora Ronice Quadros, ao ensinar para a turma inclusiva, composta de dois não-surdo-mudo e seis Surdos-Mudos e mais duas intérpretes de língua de sinais brasileira (que também eram alunas da disciplina de Estudos Surdos, no Centro de Ciência da Educação – CED - UFSC, em 2005), o conceito de interdisciplinaridade ficou surpreendida, na hora, com a explicação por sinais, de tal conceito que foi construído baseado na visualidade do conceito por imagem”. Quadros (2007, p.251) ponderou a importância do uso da imagem para construir o conceito:

Eu já havia ensinado o conceito de “interdisciplinaridade” em classes de ouvintes utilizando Português. Eu costumava explicar que nesse conceito também fazia parte o estabelecimento de relações entre os diferentes campos do conhecimento, e exemplifica com interfaces feitas entre a Educação e outras áreas como a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia, a Antropologia, entre outras. Também, eu costumava dizer utilizando palavras em Português como estas relações poderiam ser estabelecidas. Quando eu necessitava ensinar o mesmo conceito para um grupo de surdos, eu soletrava a palavra “interdisciplinaridade” e, então, eu explicava através de uma representação usando o espaço e demarcando os locais para cada área de conhecimento usando uma metáfora (cada local era uma casa). Depois usei o sinal de caminhar entre uma casa e outra como se fosse feita uma visita para trocar idéias e aprender com o outro campo de conhecimento (na casa dele). Essa relação era estabelecida entre uma casa e outra (mostra como fez em sinais). Eu jamais

usaria esta metáfora em Português e ela, simplesmente, flui em sinais. No final, eu percebi que a explicação em sinais era estranha ao Português. É tão diferente dizer a mesma coisa em uma língua e na outra.

Diderot (1993) já deixou claro que a Língua de Sinais é uma construção com e pela imagem, como conjunto de significantes ou signos visuais partindo dos próprios sujeitos Surdos-Mudos: “*eles só teriam liberdade quanto à ordem que julgassem conveniente para expor suas idéias, ou melhor, quanto aos gestos que empregassem para representá-las.*”

As regras da percepção expostas por Arnheim (2004, p.8), como se vem dizendo, podem ser comparadas as da Língua de Sinais, embora não a explique em sua totalidade. Na língua oral ou falada há uma estrutura flexionada tanto como a língua sinalizada, como escreve Stumpf (2004), na sua tese de doutorado de Escrita de Sinais:

As línguas de sinais são flexionadas como as línguas orais. Assim como um verbo em português pode ser flexionado como também os símbolos escritos. Se numa frase em SignWriting<sup>7</sup> há um verbo direcional flexionado, a direção do movimento e a orientação das mãos jogam um papel funcional. Em um mesmo símbolo escrito nós podemos encontrar informações lexicais e gramaticais. Ainda assim notamos que o sistema comporta elementos ideográficos como os sinais de pontuação e que certos elementos gráficos de um símbolo se relacionam fortemente com o princípio ideográfico. Isso aproxima o sistema das escrituras ocidentais de dominância fonética.” (STUMPF, 2004)

A Língua de Sinais Brasileira, é uma língua sinalizada, de modalidade viso-gestual, com estrutura gramatical como: fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, utilizada pela comunidade Surda-Muda brasileira. A Língua de Sinais, em princípio, como gesto já existia no tempo do Sócrates, na conversa com Hermógenes<sup>8</sup>, sobre os gestos dos Surdos-Mudos, mas é lamentável que os sofistas não tenham reconhecido em curto tempo a importância do “gesto” como processo lingüístico e de comunicação do “Surdo-Mudo”.

Segundo Quadros (2004, p.7-8) a língua falada, tanto como a

---

7 Escrita de Sinais em português

8 Capítulo “Crátilo” de Platão (Diálogos, p.199, subtítulo 422 e - 423 b, 2001)

língua de sinais brasileira, é considerada como: (...) *um sistema de signos compartilhados por uma comunidade lingüística comum. A fala ou os sinais são expressões de diferentes línguas. A língua é a expressão lingüística que é tecida em meio a trocas sociais, culturais e políticas.*

A língua sinalizada utilizada como definição da comunidade Surda-Muda reforça o sentido histórico e cultural constituído. As pessoas não-surdas-mudas usam a audição como funcionamento auditivo pela habilidade nos atos do ouvir e do falar. Acontece o mesmo com as pessoas Surdas-Mudas que usam as mãos como funcionamento visual pela habilidade nos atos do ver e do sinalizar.

Os Surdos-Mudos usam a língua de sinais brasileira envolvendo o corpo todo, no ato da comunicação. Sua comunicação é viso-gestual e produz inúmeras formas de apreensão, interpretação e narração do mundo a partir de uma cultura visual. Muitos professores, familiares (principalmente, pais de filhos/as surdos/as-mudos/as), não entendem a língua de sinais brasileira, sendo considerados, então, como “estrangeiros” em relação à língua de sinais brasileira e cultura visual.

A cultura visual vem da “experiência visual” (PERLIN, 1998) que é um “espaço de produção” (QUADROS, 2007) da constituição dos Surdos-Mudos que apresenta seus diversos artefatos, como: língua de sinais, história cultural, identidade, pedagogia, literatura, artes, trabalho, tecnologia, teatro, pintura e outros. Complementando com Quadros (2007) que “o artefato cultural tem validação enquanto sustenta o pertencimento cultural”<sup>9</sup>.

A compreensão das narrativas torna-se uma atividade complexa que exige muita reflexão. Luklin (1998, p. 44) explica:

Escutar uma comunidade que usa um código lingüístico distinto do nosso, buscando uma imersão nos aspectos culturais que cercam o diálogo, o monólogo, as narrativas em grupo, as arquiteturas da justiça e do rumor, as expressões peculiares, a gíria, a definição de gêneros, não é tarefa que possa ser cumprida pelo sentido exclusivo do ouvir. O olhar passa a ser fundamental. Ela colabora para o descentramento do sujeito moderno obrigando o uso do corpo de forma diferente dos

---

9 2007, p.16. QUADROS, Ronice & PERLIN, Gladis. O debate sobre o surdo e a inclusão. Versão preliminar do material de formação docente - SESI

nossos códigos cotidianos. Implica uma mobilidade dos olhos, da cabeça, do rosto, das mãos, dos braços, organizados de forma diferente. Solicita uma agilidade de percepção, uma plasticidade do cérebro.

Para a transcrição da Língua de Sinais Brasileira para a Língua Portuguesa na modalidade escrita, existem três convenções do Sistema de Notação para a Transcrição de Dados com base em Brito (1995), Felipe (1998) e de Quadros (2005) nos exemplos mais comuns, a seguir:

a) sinal da LSB – item lexical da Língua Portuguesa em letras maiúsculas. Exemplos: NAMORAR, BONECA, POSTE;

b) sinal traduzido por duas ou mais palavras separadas – as duas palavras unidas por hífen. Exemplos: GOSTAR-NÃO, SABER-NÃO;

c) alfabeto manual — letra por letra, separadas por hífen. Exemplos: A-U-L-A, U-F-S-C;

d) sinal soletrado — datilologia do sinal em itálico. Exemplos: *A-C-H-O*, *N-U-N-C-A*;

e) símbolo @ para ausência de desinênci. Exemplos: EL@, CASA@;

f) os aspectos da LSB, tais como: expressão facial e corporal que são realizadas, simultaneamente, a um sinal; os tipos de frases (interrogativa afirmativa, negativa, topicalização, direção do olhar, construção com foco, escopo da negação, intensidade do sinal e as orações relativas) e, ainda, os advérbios de modo e verbos classificadores têm suas notações próprias.

Este foi um recurso encontrado com o objetivo de adequar, visualmente, a transcrição, suavizando as variedades das sinalizações já realizadas na transcrição da Língua de Sinais Brasileira.

Existem outras convenções para indicar pausa e outros sons convenencionados, Costa-Leite sugere, também, o uso da convenção de Luiz Antônio Marcuschi (2000), na transcrição de duas línguas.

Sem dúvida, a imagem é um dos componentes documentais que deve ser inserida junto com este texto. Pois o texto, mesmo com as regras do “texto fixo”, as representações fixadas num papel através da escrita são indiferentes e insensíveis aos pormenores expressos na imagem.

As línguas de sinais deixaram de ser tratadas como um conjunto



de símbolos viso-manuais desarticulados e passaram a ser concebidas como “*uma estrutura multiarticulada e multinivelada, com base nos mesmos princípios gerais de organização que podem ser encontrados em qualquer língua*” (BEHARES, apud LODI, 1993, p.43). A visualidade, na sua totalidade, deverá ser preservada e não pode ser dividida em elementos básicos ou em sinais elementares para caracterizá-lo como um dos componentes classificatórios. Além disso, se a imagem visual da Língua de Sinais, na sua totalidade pode ser utilizada e as suas funções obtidas resultarão com “*os mesmos rendimentos processuais que se podem alcançar na utilização das línguas orais, mais antigamente conhecidas e reconhecidas*” (BEHARES, apud LODI, 1993, p.43).

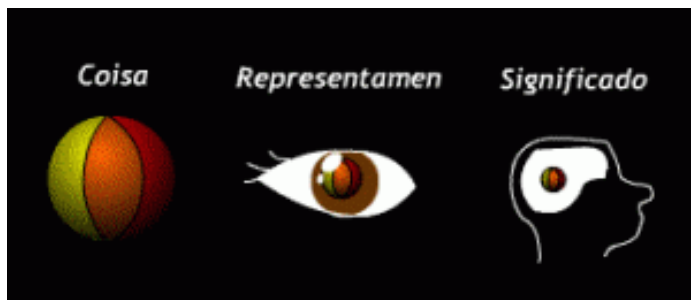
### 3. FUNDAMENTOS VISUAIS DA LÍNGUA DE SINAIS

Wrigley (s.d., p. 167) defende a idéia de que:

Os sinais têm a ver com formas visuais e espaciais da gramática. A fonologia tem a ver com a seqüência serial dos fonemas, bits de sons e bytes de dados. A música tem a ver com ordem de tonalidade e tempo. A cibernética tem a ver com representações multidimensionais do significado das imagens e campo de dados. O Cyberspace tem sido livremente descrito como “onde você está quando você não está no telefone” ...Metáforas que gramatizem a visão e o espaço podem tornar possíveis novas formas de compreender as profundidades dos dados.... A modalidade pela qual nós compreendemos a “língua” dessa forma coloca a noção do som que bloqueia nosso acesso ao terreno mais amplo da língua espacial (grifo meu) necessária as complexas redes de referência de dados.

Por isso, a escrita está comprometida com a linguagem falada, o som através de sua representação e do seu referente. A visualidade não. Tem diferentes representações e referentes diferentes que somente será possível se gravar, copiar, “visualizar”, ler com os “olhos” ou arquivar a sua imagem, o seu referente, a sua representação através da imagem visual, o que é, na área da imagem, como filme de cinema, pintura, fotografia, e outros, são reconhecidos como produto de documento visual.





(Site: [http://usabilidoido.com.br/afinal\\_o\\_que\\_e\\_semiotica.html](http://usabilidoido.com.br/afinal_o_que_e_semiotica.html))

O produto dos sinais e sua transcrição (os seus conceitos são feitos de um elemento básico que não se compõe de partes ou substâncias diferentes, singela e segura da própria língua de sinais) cujos imaginários com significância e significado, muitas vezes, foram relegados ao mundo rarefeito da interpretação da arte, confundindo com a arte, pintura e de comunicação de mídia, como veículo de comunicação direta, e não como língua da modalidade visual-espacial. Mas o que na verdade, os signos visuais e seus produtos também fazem parte do significado da língua de sinais.

Na história dos Surdos-Mudos nos Estados Unidos da América do Norte, para não perder a cultura e língua de sinais devido às imposições da metodologia oralista nas escolas de Surdos-Mudos americanas implantadas pelo Alexander Graham Bell, a National Association of Deaf – NAD produziu os filmes com tentativa de documentar e preservar a língua de sinais. A produção dos filmes do NAD durou 1910 a 1920, capturando os poemas, narrativas e histórias dos Surdos-Mudos e de sinais antigos da ASL – Língua Americana de Sinais, sem voz ou de movimento dos lábios. Este projeto foi idealizado pelo Surdo-Mudo, George Veditz, ex-presidente da NAD, em 1907 a 1910, intitulado o projeto de “Preservação da Língua de Sinais”. É evidente de que os filmes são documentos que provam a autenticidade da Língua de Sinais.

O avanço da pesquisa da Língua de Sinais está possibilitando enormes fatores “comerciais”<sup>10</sup> com recursos de dados informacionais. A Língua de Sinais, na sua visualidade, abre a sua extensão através dos

---

10 No caso da publicação de livros gramaticais de Língua de Sinais.

limites impenetráveis, e são controlados de modo inflexível com objetivos muitas vezes rotulados gramaticais ou “pelo sistema de distribuição”<sup>11</sup>.

Esta é uma questão que deve ser discutida a respeito da transcrição da Língua de Sinais para escrita. Devemos realizar as variedades das nossas idéias e novos conceitos pelo qual nós operamos a Língua de Sinais que é o “padrão visual”, cuja fonte, visualidade e expressividade têm seu estilo e funcionalidade flexível.

“Olhar”, acompanhar, interpretar através dos “olhos” pode ser um dos recursos que se pode ser visto dentro da sala de aula e nas pesquisas lingüísticas, como um dos exercícios visuais na aprendizagem e pesquisa da Língua de Sinais e sua estrutura. Gravar em filme ou em CD são os outros recursos documentais para ser apreendida academicamente de modo natural.

Particularmente, para melhor apresentar minha colocação deste ponto de vista, deixo evidente que a visualidade da Língua de Sinais, não pode ser fixada na” literatura impressa” (WRIGLEY s.d., p.185):

A escrita é a chave aqui, seus dois momentos de high-tech, tipos móveis e a imprensa a vapor, apareceram respectivamente nos séculos XV e XIX. As imagens não podem fornecer os prazeres e os desafios da impressão, mas não se pode negar que a tecnologia eletrônica pode fazer infinitamente mais com as imagens e sons do que pode fazer com as palavras impressas. A literatura impressa, cyberpunk ou outras, está sendo relegada à “preservação do jogo do texto fixo” (grifo meu). A Logística perceptual da identidade – a 0.000,000,000,000,4 segundos.

Outra evidência de que não podemos registrar através do texto fixo está na tradução da Fonte Reuters<sup>12</sup>:

Uma sonda da NASA conseguiu flagrar um instante imediatamente inferior - menos de um trilionésimo de trilionésimo de segundo - após o Big Bang, disseram astrônomos na quinta-feira. O Big Bang, segundo os cientistas, foi a grande explosão de um ponto que acumulava toda a energia do universo, há 13,7 bilhões de anos, e deu origem às estrelas, planetas e demais corpos. Observando enormes distâncias, a sonda conseguiu ver com detalhes inéditos esses primeiros instantes do cosmo

---

11 Controlado pelo sistema da gramática de qualquer língua.

12 Washington, em 16 de março de 2006.

(...), disse o cientista em entrevista coletiva por telefone. “Esta tremenda inflação do universo aconteceu em muito menos de um trilionésimo de segundo. (...) Pode parecer pouco, mas essas minúsculas variações térmicas formaram os padrões que acabaram gerando todas as características físicas que conhecemos como matéria-- inclusive a Terra e tudo sobre ela.” Na imagem flagrada pela WMAP, o universo-bebê tem forma oval plana, com pontos frios retratados em azul e verde e os pontos quentes e vermelho e amarelo. As linhas brancas mostram a polarização-- a direção da luz mais antiga. As observações da sonda mostram, nos termos mais básicos, o conteúdo do universo. Apenas 4 por cento é de matéria comum, 22 por cento é da chamada matéria negra-- que não é constituída por átomos, não emite nem absorve luz e só é detectável por sua gravidade--, e 74 por cento é uma misteriosa energia negra, que, segundo os cientistas, ainda provoca a expansão do universo. “A energia negra está provocando mais um jorro de crescimento atualmente”, disse Bennett.

Abaixo desse texto havia um aviso para acessar este site para visualizar melhor a imagem: [www.wmap.gsfc.nasa.gov/results](http://www.wmap.gsfc.nasa.gov/results). Reparamos que os vocabulários são básicos para definir o que está acontecendo e fica impossível descrever detalhadamente a “misteriosa energia negra” se não tem conceito para defini-lo.

A imagem visual consta de “perceptivas visuais”, que é nada mais que cada impulso ou o domínio das mãos (comparando com os “sons” que quando entra nos ouvidos humanos adquirem a força receptiva) quando é impulsionado durante a gesticulação ou dos movimentos das mãos de maneira que este “*impulso tenha um ponto de aplicação, uma direção e uma intensidade, preenchem as exigências.*” (ARNHEIM, 2004, p.9) e como diz os físicos de “*que as forças moleculares e gravitacionais são ativas nestes signos, mantendo unidas suas micropartículas e impedindo que se desintegram*” e que a visão e percepção dos Surdos-Mudos como escreve Arnheim, para comparação:

Os raios luminosos emanados do sol ou de alguma outra fonte incidem no signo, que em parte os absorve e em parte os reflete. Muitos dos pequenos órgãos receptores situados na retina combinam-se em grupos por meio de células ganglionares. Por meio destes agrupamentos consegue-se uma primeira organização elementar da forma visual muito próxima do nível da

estimulação retiniana. À medida que as mensagens caminham em direção ao seu destino final no cérebro são sujeitas a uma posterior conformação em outros estágios do percurso até que se complete o padrão nos vários níveis do córtex visual”. (2004, p.9)

E se não houver equilíbrio entre as “perceptivas visuais” no processamento visual do “ver” ou do “olhar” dos Surdos-Mudos, pois existem comunidades Surdas-Mudas com várias identidades, da qual, vou citar um deles, no caso de pessoas Deficientes Auditivos(as) ou Surdos (as) Oralizados(as) ou Surdos-Mudos(as) Híbridos<sup>13</sup> que, ideologicamente e produzidos pelos “ouvintistas” na base do sistema da oralização, aprendem a Língua de Sinais tardiamente. A ausência do equilíbrio nos visuais perceptivos é como o artista que

(...) não precisa preocupar-se pelo fato destas forças não estarem contidas no pigmento sobre a tela. O que ele cria com materiais físicos são experiências. A obra de arte é a imagem que se percebem, não a tinta. As forças que impulsionam nosso disco são ilusórias apenas para o homem que resolve usar suas energias para acionar um motor. Perspectiva e artisticamente são absolutamente reais”. (ARNHEIM, 2000, p. 10)

Os Surdos-Mudos que não são consideradas em sua totalidade, mas como um ser que possui uma parte de si “disfuncional” é assim considerado pelo raciocínio do funcionalismo mecanicista que acredita que, ao corrigir um órgão, corrige toda uma cadeia de elementos funcionais. Este ponto de vista por certo apresenta questionamentos do ponto de vista moral em seu fazer. Lane ao falar sobre a questão da visão da moral e ética da medicina ressalta: “*Devemos ser mais moralmente certos quando intervimos do que nos abstermos de intervir*”<sup>14</sup>, (LANE, 1999, p.235)

A comunidade dos Surdos-Mudos como grupo culturalmente caracterizado do ponto de vista lingüístico pelo uso da língua de sinais, prenhe de signos visuais, portanto, distinta de outras línguas, defende que os princípios e normas sociais aplicáveis à população que utiliza a língua oral não devem criar meios considerados como científicos para alterar

---

13 Gladis Perlin, 1998.

14 Tradução: We must be more morally sure when we intervene than when we fail to intervene.

biologicamente ou mentalmente uma criança Surda-Muda no sentido de que esta pertença à sociedade dos que falam uma vez que sua língua difere radicalmente da língua de sinais da comunidade Surda-Muda.

A percepção dos ouvintes em geral, por desconhecerem a língua de sinais e talvez por estarem influenciados pela própria situação em que se encontravam/encontram, muitas vezes, as comunidades de sujeitos Surdos-Mudos ou mesmo estes individualmente, provocou interpretações questionáveis sobre estes sujeitos que levaram a serem considerados como “inválidos”, “burros”, “idiotas” e outras denominações acerca do estereótipo<sup>15</sup> criado em função da ausência da fala oralizada. Este estereótipo embasou a implantação de várias leis abusivas, destoantes do que pode ser assegurado como direitos humanos, como a proibição do casamento, por exemplo. A Lei 3.071 de 1916 proibiu o casamento de um Sujeito Surdo-Mudo com um não-surdo-mudo. O escrivão do cartório, em Del Castilho, na cidade do Rio de Janeiro negou o casamento alegando a “incapacidade” desse, apesar de ele ser funcionário público de uma autarquia extinta, que atualmente está emprestado à UFRJ. No final, o casamento se efetivou em outro cartório.

Pelo “desconhecimento” e supremacia do significado da “incapacidade” atribuída aos Surdos-Mudos e, em alguns casos, assumida por estes, criam-se comumente vários obstáculos a serem enfrentados pelos Surdos-Mudos. Um dos obstáculos mais significativos é, sem dúvidas, o enfrentamento de certos discursos que deixam de ser vistos como produtos sociais e que se naturalizam como algo que inquestionavelmente faz parte da vida dos homens. É o caso, e ressaltando mais uma vez, dos discursos balizadores e balizados por aquilo que é considerado normal numa sociedade.

Prado Filho (2006, p.36) baseado em Foucault (1987), diz que o movimento dos discursos supõe a transposição de alguns limiares para que eles se estabeleçam e entre estes limiares destacam:

- a) positividade – quando uma prática discursiva se individualiza, tornando-se autônoma;
- b) epistemologização – quando atende a normas de verificação

---

15 Segundo Gofmann (1988), estereótipo é uma representação esquemática e frequentemente deformada, aplicada a um grupo nacional, étnico e racial.

e coerência;

c) cientificidade - quando atende a um grupo particular de critério e regras de validação;

d) limiar de formalização - quando um discurso científico consegue definir seus axiomas, suas estruturas e relações.

Para que se estabeleça e se generalize, não se trata de um discurso começar na individualização e ir sobrepondo limiares até chegar o final na formalização, como um discurso natural que se realiza gradativamente. Tem, sim, um significado: o do jogo político que institui o que é considerado como normalidade para o caso que se está discutindo, o da surdez. Este jogo político constitui um dos artefatos da supremacia dos conhecimentos pelos quais alguns discursos conseguem chegar no topo e, em conseqüência, acabam sendo conservados e naturalizados como verdadeiros e muitas vezes imutáveis. Tais discursos persistem no saber popular, no pensar de sujeitos em particular ou de grupos instituídos, nas estantes das bibliotecas escolares ou livrarias, enquanto manifestação do “conhecimento” tido como verdadeiro. Professores e mesmo os formadores de futuros professores, por exemplo, aprendem e difundem estes discursos assentados nos princípios da normalização e que, como verdade, não são questionados, mas repetidos por meio de seus discursos e das referências bibliográficas utilizadas a cada ano letivo. Alguns sujeitos, talvez na busca de uma aproximação do *status* de normalidade hegemônico para uma época, podem ser reprodutores e defensores de tais discursos. Isso mostra que “não ouvir” pode ser terrível para certas pessoas. O mesmo não acontecendo com outras, pois, de acordo com o que se pode constatar, para a esmagadora maioria dos Surdos-Mudos a Surdez não é sinônimo de tristeza ou perda associada à ausência do “som”. Strnadová (2000, p.30) afirma que a percepção de mundo parte significativa dos sujeitos Surdos-Mudos se diferencia daquela que é intermediada pelo som. Tais sujeitos,

Não consideram a surdez como a maior infelicidade do mundo, principalmente quando alguns problemas causados pela sua deficiência, como o acesso às informações, os problemas de comunicação e a possibilidade de viver uma vida independente e plena, são resolvidos. Orgulham-se por conseguirem aceitar a surdez, possuem uma língua (a língua de sinais) e até uma cultura própria. Essa é a forma mais elevada de aceitação da

perda auditiva. Formam seu próprio mundo e consideram-se uma minoria lingüística e cultural, numa sociedade majoritária de ouvintes.

Acrescenta a autora citada: “*Ouvir o que e com que qualidade?*” “*É um assunto subjetivo. Se uma pessoa tem que ouvir sons indefinidos, incômodos, dolorosos, dos quais não tem benefício algum, a resposta é fácil*”. (STRNADOVÁ, 2000, p.30)

Essa necessidade de “busca do som” expressa por alguns, pode ser interpretada como algo que se constrói em decorrência daquilo que um contingente grande da população significa como surdez. Ou seja, quando prevalecem certos princípios de normalidade antes destacados que se generalizam capturando, muitas vezes, mesmo o pensar e o sentir daqueles que se encontram na condição que os define como “diferentes”.

Este evento acima apresentado exemplifica algo que também se constitui como obstáculo à educação formal do sujeito Surdo-Mudo: a escolarização em seus diferentes níveis de ensino, tendo respeitado o direito a uma pedagogia que leva em consideração as bases de visualidade pertinentes a sua primeira língua: a Língua de Sinais Brasileira.

Portanto, o direito a pedagogia surda-muda ou pedagogia visual, assim denominada considerando-se que a pedagogia visual pode ser compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender.

O signo visual ainda não adquiriu devido o *status* que merece devido, provavelmente, ao processo chamado por Bahbha de colonialismo que reflete o poder autoritário do discurso que se assenta sobre signos distintos deste.

O pensamento positivista<sup>16</sup> vê a mímica como:

A mímica também é um signo inapropriado, (...) que ordena a função estratégia dominante do poder colonial, intensifica a vigilância e coloca uma ameaça imanente tanto para os saberes “normalizados” quanto para os poderes disciplinares. (BAHBHA, 1998, p. 130,)

---

16 Pensamento Positivista – aquele que se assenta sobre tais princípios tais como a crença no progresso ilimitado da ciência; a procura da exatidão das ciências naturais para aplicação na sociologia e da defesa dos avanços tecnológicos;

Continuando a respeito da representação diferenciada nos olhares dos dominantes:

Os significantes impróprios do discurso colonial – a diferença entre ser inglês e ser anglicizado; as identidades entre estereótipos, por meio de repetição, tornam-se também diferentes; as identidades discriminatórias construídas ao longo de classificações e normas culturais tradicionais, o Negro Simiesco, o Asiático Dissimulado – todas estas são metonímias<sup>17</sup> da presença. São estratégias no discurso que fazem parte da representação anômala do colonizado algo mais do que um processo de “retorno do reprimido”, que Fanon caracterizou insatisfatoriamente como catarse coletiva.

O signo visual constituído num processo histórico, mesmo no processo de agrupamento de sinalizantes e de apoderamento de sinais, tem seu significado sincrônico da dominação (BAHBHA, 1998), que na demanda pelas múltiplas identidades Surdas-Mudas (PERLIN, 1999) e seus significados, o signo é mutável e está sempre em contato com a comunidade e seus discursos de sinais. Prosódia de sinais expressiva, a modalidade viso-gestual-espacial dos atores Surdos-Mudos e espectadores Surdos-Mudos “adormecidos” os quais não tinham enunciação e seu conteúdo ideológico. O relacionamento com uma situação nova determinada afeta a significação. O novo valor do signo, relativamente, a um tema sempre novo, é a única realidade para a visualidade dos Surdos-Mudos.

Na significação diacrônica, os signos vão mudando todo o ano, em cada lugar, em cada discurso construído pelas pessoas Surdas-Mudas em todos os eventos quer seja as mudanças que marcaram o mundo dos Surdos-Mudos, como revolução, manifestações, apresentações teatrais, poéticas, pinturas, etc, cujo discurso delimita a diferença entre eles e a diferença cultural e identitária. As diferenças dos signos vão sendo implantadas de acordo com a evolução da língua e da visualidade. Muitos Surdos-Mudos estrangeiros de países fora da América do Norte pleitearam seus desejos de serem sujeitos capazes, procuraram seus estudos na Gallaudet University e acabam descobrindo a sua identidade e língua que fora perdida ou negada. Os Surdos Oralizados Brasileiros e de outros

---

<sup>17</sup> São as produções não-repressivas de crença múltipla e contraditória (Bahbha, 1998, p. 135)



países estrangeiros ao chegar encontraram o mesmo problema e que é também um mal necessário: aprender a Língua de Sinais Americana - ASL, o que era, na sua vida toda, negado a aprender a Língua de Sinais das suas cidades. Foi um “baque” para a sua realidade, mas em compensação eles reagiram e mudaram seus pontos de vistas que eram cegados e oprimidos. Passaram a aprender a valorizar a língua de sinais, como sua língua e passaram a aprender os signos novos para recuperar o tempo perdido.

## **4. QUESTÕES METODOLÓGICAS**

Os pilares sobre os quais se ergueu a presente pesquisa foram determinados em consonância com as vivências empíricas da autora da mesma em suas próprias práticas relacionadas à pedagogia visual no Brasil, ou fora dele. Foram observações das estratégias utilizadas por professores em diferentes níveis de escolarização e nos estudos recentes em nível de Pós-graduação. A prática profissional de longos anos também foi elemento determinante na coleta e análise de informações. As propostas pedagógicas que embasaram e embasam a escolarização dos sujeitos Surdos-Mudos, a forma do preparo do material existente sobre a pedagogia visual, as orientações de emprego em situações de ensinar e aprender, foram re-visitados constituindo-se como material de pesquisa. Tendo em vista, sempre, os sujeitos Surdos-Mudos em sua subjetividade e identidade relacionada à cultura Surda-Muda, onde o reconhecimento da própria imagem acontece através das relações visuais, no contato com os signos visuais. A necessidade de criação e ampliação de conceitos sobre a visualidade e sua representatividade através da significação visual em consonância com o pensamento visual dos Surdos-Mudos como ferramenta apropriada ao processo de ensinar e aprender na proposta pedagógica para/por Surdos-Mudos, foi uma preocupação que acompanhou toda a elaboração deste artigo.

### **4.1 - OBJETIVOS**

#### *4.1.1 Geral*

Investigar interfaces entre a chamada pedagogia visual e o

processo geral de ensinar e aprender na escolarização dos sujeitos Surdos-Mudos, destacando os pontos fundamentais que poderão embasar propostas pedagógicas voltadas à visualidade.

#### *4.1.2 Específicos*

- Aprofundar estudos relacionados à chamada pedagogia visual;
- Elencar pontos nodais relacionados ao significado da visualidade na constituição do sujeito Surdo-Mudo, incluindo a Língua de Sinais;
- Destacar interfaces entre o significado da pedagogia visual e a importância da mesma no processo de ensinar e aprender dos sujeitos Surdos-Mudos;
- Apontar sugestões e parâmetros para a implementação de propostas pedagógicas pautadas na visualidade e voltadas à escolarização dos sujeitos Surdos-Mudos

### **4.2 - CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA**

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa<sup>18</sup> marcada pelos seguintes procedimentos referentes à coleta de informações:

- Investigação bibliográfico-documentária e aprofundamento de estudos sobre os pontos que se constituem como temas pilares da pesquisa;
- Entrevista aberta com profissionais cujo fazer está relacionado com o tema enfocado e que tenham, preferentemente, experiência profissional como professores de sujeitos Surdos-Mudos.

O objetivo inicialmente era analisar e observar o processo de comunicação visual no processo de ensinar e aprender de vários Surdos-Mudos adultos e de nível de escolaridade diferenciado. O espaço utilizado seria o das salas de aula ou conferências, com o(a) professor(a) Surdos-Mudos e ouvintes fluentes ou usuários de língua de sinais, ou ainda professor(a) ouvinte que está acompanhado por um Intérprete de Língua de Sinais.

Todas essas pessoas contatadas incluindo alunos e professores, constituíram-se em sujeitos da pesquisa.

Na linha de observação, os temas da pedagogia de surdos e

---

<sup>18</sup> A pesquisa qualitativa, segundo Minayo, preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado(...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos... (1994, p. 21/22).

utilização de recursos de língua de sinais como meio de instrução na sala de aula, resolvi priorizar o uso visual como objeto de pesquisa, com os dados em diferentes contextos. Por outro lado, tinha a complexidade do uso da fluência da língua de sinais dos professores usuários de língua de sinais e, por outro lado, a recepção prazerosa de alunos Surdos-Mudos. Deparei também com a complexidade da modalidade escrita, as dificuldades gramaticais de outra língua, no caso do inglês e também dos países de origem dos diferentes sujeitos com os quais travei contato. Aproveitei, nessa ocasião, para pensar nas várias práticas pedagógicas envolveram os Surdos-Mudos até o presente momento. Que espaços possibilitaram uma pedagogia visual, reflexões que me auxiliaram a delimitar, aos poucos, esta pesquisa.

É importante ressaltar, neste momento em que se discorro sobre questões metodológicas de uma pesquisa que tem como sujeitos Surdos-Mudos, que as formas de coleta e registro de informações não podem se ater as mesmas que se realizam com sujeitos ouvintes. Com esses últimos é possível obter informações através de uma entrevista registrada em áudio ou mesmo de uma vivência em sala de aula, por exemplo, registrada em áudio e vídeo. Pode-se, da mesma forma, utilizar-se de um questionário escrito, tanto com o sujeito Surdo-Mudo como do ouvinte, fazendo-se uma ressalva ao fato de que o primeiro estará escrevendo suas respostas com uma segunda língua, se a dominar inteiramente, ou formulará suas respostas tendo a participação de um intérprete de sinais para o português. Aí será preciso muita atenção por parte do entrevistador se for ele ouvinte tendo em vista certas particularidades da Língua de Sinais em sua lógica de expressão. Assim, a escolha do intérprete é ponto a ser considerado com muita seriedade para uma boa entrevista uma vez que, ao contar uma experiência, um entrevistado Surdo-Mudo em geral, transporta a experiência visual àquilo que foi vivenciado por meio da língua de sinais, selecionando o “final” da história para dar o “ponto de partida” desta história.

Pela história de discriminação e opressão da comunidade Surda-Muda pelos dominantes, é perceptível que a mesma manifeste desconfiança em relação ao pesquisador e ao entrevistador. Para desfazer o equívoco, é importante e imprescindível levar as pessoas Surdas-Mudas

conhecidas no meio familiar, amigos/as do círculo íntimo, amigos/as que freqüentam Associações de Surdos-Mudos e ou parentes, para dar confiança aos entrevistados. E também com a presença do/a Intérprete de Língua de Sinais Brasileira, que é usuário da língua dos Surdos-Mudos, que pode ajudar nas traduções de língua de sinais brasileira para língua portuguesa e vice-versa.

No caso da escola inclusiva, com a presença de Intérprete de Língua de Sinais Brasileira, os alunos Surdos-Mudos podem reagir de outro modo, dependendo das circunstâncias no ato da entrevista, que podem ser curiosidade, vaidade, timidez e muitos outros.

O Intérprete de Língua de Sinais Brasileira é um dos auxiliares na tradução da língua de sinais brasileira para a língua portuguesa e vice versa. Utiliza-se a “fala” do Intérprete para traduzir os sinais dos Surdos-Mudos na gravação para passar transcrição nos textos. Podemos usar outro caminho para qualificar a tradução fiel: é possível apoiar-se nas convenções do Sistema de Notação para a Transcrição de Dados com base em Brito (1995), Felipe (1998) e de Quadros (2005), conforme o que já foi apresentado nas linhas anteriores.

A análise dos dados foi realizada pelo cotejamento das informações obtidas pelas entrevistas informais e observações com as informações teóricas obtidas em aulas assistidas no Brasil e exterior, consultas bibliográfica e documental. Minha experiência de vida profissional e como pesquisadora sendo Surda-Muda foi de grande valia tanto na obtenção das informações como em suas análises.

### **4.3 - RESULTADOS**

Finalmente, com os dados e livros, a minha pesquisa foi evoluindo gradativamente à medida que o “olhar” sobre a escolarização e pedagogia de surdos era utilizada na sala de aula. Com a metodologia utilizada nas salas de aula por meio de língua de sinais, alguns com gestos, alguns com mímica, devido à complexidade de várias línguas de sinais dos Surdos-Mudos, com os recursos visuais, no caso de *Datashow* ou uso de computadores móveis em cada sala de aula (recurso muito utilizado em todas as salas nas terras norte-americanas até o uso de canais de comunicação, como *Google Meet*, *Zoom*, *RNP* e muito outros para o uso de aula

remota em tempo de Pandemia) e apresentação de trabalho dos Surdos-Mudos abriram o meu conceito e delimitou-se na pesquisa a importância do uso de língua de sinais como primeira língua e ensino de língua estrangeira como segunda língua, no caso da língua portuguesa. Discutia com os professores sobre as dificuldades dos alunos Surdos-Mudos o processo de ensinar e aprender.

A necessidade de criar uma Pedagogia Visual se deu, entre outros motivos, pelo fato da criação dos Estudos Visuais / Cultura Visual existente em vários países, direcionado pelos princípios da idealização dos Estudos Culturais. Estes temas se interseccionam a alguns elementos da pesquisa atual da mesma forma, por exemplo, os de gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pró-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e tecnologia, política de identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global (ELKINS, 2003). Segundo Cary Nelson, Paula A. Treichler e Lawrence Grossberg (2002) é importante assinalar seus territórios e paradigmas teóricos que mostram sua diferença: reivindicando um domínio particular de signo, como pedagogia visual; desenvolvendo um conjunto singular de práticas metodológicas, para produzir novos conhecimentos exigidos pelo tema particular;

A terminologia “Cultura Visual” vem sendo utilizada desde 1972 por Michael Baxandall, tendo referências teóricas em Roland Barthes e Walter Benjamin. Mais tarde, George Roeder utilizou a terminologia como “Visual Culture is what is seen”<sup>19</sup> e a sua definição é “*it hints at the viewer’s share and the work that images do in culture*”<sup>20</sup>. Em 1990, foi implantado na University of Rochester, um programa chamado de Visual and Cultural Studies e, em 1998, na Universidade da Califórnia com o mesmo destino.

Minhas experiências empíricas contêm informações que podem se transformar em um material didático relacionado à pedagogia visual na educação dos Surdos-Mudos. A língua de sinais, como se sabe, é um dos recursos viso gestual e espacial dos Surdos-Mudos, onde se insere a sua

---

19 A Cultura Visual é o que se vê.

20 Isto sugere a parte do leitor pelo trabalho o que a imagem faz na cultura.

cultura ao mesmo tempo que a produz e a reafirma. Relacionada a esta modalidade de comunicação há a necessidade de se desenvolver materiais educacionais específicos para que o processo de ensinar e aprender se realize satisfatoriamente.

A Pedagogia Visual na escolarização dos Surdos-Mudos com suas demandas de recursos gesto visual e espacial, aproxima-se, sobremaneira da mesma tendência da chamada Sociedade da Visualidade, a sociedade da imagem. Como diz Jobim e Souza (2000), “*vivemos na sociedade da visualidade, da esteticização da realidade, da transformação do real em imagens(...).*”

Nesse contexto as questões da Surdez relacionadas à comunicação com base em signos visuais se destacam e se coadunam com as características do tempo contemporâneo: a visualidade acima citada. Assim, a Surdez passa a ser considerada e reconhecida por parâmetros diferentes dos tradicionais. Apresenta-se, abaixo, o pensamento de alguns autores sobre tais questões e que já foram ressaltadas por Skliar (1998):

a) Wrigley (1996) afirma que é preciso compreender “a surdez não como uma questão de audiologia, mas a um nível epistemológico” (apud SKLIAR, 1998, p.10).

b) Skliar (1998) destaca, por sua vez, que “A surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual;” (p.11). A surdez não é mais considerada como patologia clínica terapêutica e sim como uma “experiência visual”;

c) McLaren (1995) lembra que a Surdez está “ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os Surdos-Mudos” (apud SKLIAR, 1998, p.13). Os signos visuais e suas interpretações variam de acordo com a subjetividade visual, representatividade visual e pensamento visual dos sujeitos Surdos-Mudos;

d) Luklian (1998) diz que “O conhecimento dos códigos do ver e do olhar de uma cultura visual, possibilita outras interpretações e favorece os “estrangeiros” que se aproximam da comunidade de pessoas Surdas-Mudas” (idem, p.44), favorecendo o conhecimento pela visualidade e com os signos visuais.

e) Lane (1999) aponta que é “mencionada muita coisa sobre as perdas

auditivas e nada sobre o aumento da percepção visual e raciocínio”<sup>21</sup>

O tema Pedagogia Visual relacionado ao processo de ensinar e aprender os e com os Surdos-Mudos é pouco pesquisado, estudado e trabalhado aqui no Brasil, por vários fatores:

- Ausência de uma política educacional específica para a educação dos Surdos-Mudos;

- exigência de integração dos componentes curriculares a uma pedagogia visual.

- número mínimo de Surdos-Mudos/as com formação em Ensino Superior: cerca de 344 formados/as (sem especificar os números de pedagogos/as), segundo os dados do censo escolar de 2003, da Secretaria de Educação Especial – SEE – MEC;

- a política da inclusão, através da Constituição Federal (1988, cap. II, art. 208, inciso III) e da Declaração da Salamanca, bastante atrelada ainda à oralização;

- a área é ainda destinada a poucos, pois os estudos da imagem visual, da semiótica imagética e mesmo da língua de sinais estão presentes como disciplina em raros cursos secundários ou superiores.

- Inexistência da formação específica na área de Pedagogia Visual.

Esses pontos acima descritos são alguns dos principais obstáculos à escolarização plena do sujeito surdo mudo e que denunciam a pouca importância aos estudos da pedagogia visual ou pedagogia para escolarização de sujeitos Surdos-Mudos, fato registrado no Brasil e também em outros países. A pedagogia visual, ou pedagogia surda-muda é assim denominada considerando-se que a mesma pode ser compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender.

Este artigo evidencia de forma clara os prejuízos para o processo de ensinar e aprender quando a proposta pedagógica que o embasa não respeita as especificidades da comunicação própria dos sujeitos Surdos-Mudos, ou seja: no caso o processo se baseou na pedagogia da fala e não na pedagogia visual. Tem-se aí uma primeira sugestão: a de que o respeito ao processamento cognitivo da visualidade seja condição essencial

---

21 “Much will be said about hearing loss, nothing about gains in visual perception and thought”.

à escolarização dos sujeitos Surdos-Mudos. Quando os professores possuem pouco contato com os Surdos-Mudos e desconhecem a pedagogia visual que se estrutura fundamentalmente com signos imagéticos, a importância da percepção visual passa despercebida e provoca consequência negativa na comunicação visual e apropriação dos conhecimentos.

Arnheim (2004, p.37) deixou claro que isso também pode acontecer com determinadas pessoas quando apresentam dificuldade de olhar e identificar as imagens de uma fotografia:

Os antropólogos ficaram surpreendidos ao descobrir que, em grupos não familiarizados com a fotografia, as pessoas têm dificuldade em identificar as figuras humanas em tipo de imagens que nos parecem tão “realísticas” pelo fato de termos aprendido a decifrar suas formas divergentes.

Essa “incapacidade” é produto cultural relacionada ao desenvolvimento da percepção. Essas nuances culturais próprias de uma comunidade como a dos sujeitos Surdos-Mudos podem constituir-se em entraves ao processo de ensinar e aprender, provocando interpretações equivocadas quanto ao que se chama de dificuldade de aprendizagem. A responsabilidade da não apropriação do conhecimento nos diferentes níveis de escolaridade muitas vezes é atribuída ao aluno e não ao desrespeito das propostas pedagógicas que negam a importância da visualidade.

A não utilização da Língua de Sinais nos contextos de escolarização de Surdos-Mudos pode trazer grande dificuldade ou até impedir a apropriação dos conteúdos acadêmicos. Não se trata aqui de associar determinados sinais à oralização, mas de sinalizar considerando que a comunicação com signo imagético ou sinal, necessita de certos parâmetros próprios da Língua de Sinais (QUADROS, 2004): Configuração de Mão, Orientação da Mão, Movimento, Locação e Expressões Não-Manuais. Cada parâmetro tem seus signos que precisam estar ligados uns aos outros, e que sem há um desequilibrado no processamento visual e perceptivo.

É notório e sabido que a língua de sinais utilizada pela comunidade Surda-Muda não é uma língua escrita. Narrativas, literatura, piadas, valores, dicas, sabedorias, normas, histórias de pessoas surdas-mudas famosas, fatos corriqueiros, política passam de geração a geração,



reforçando os laços que as unem através da língua de sinais, fundamentalmente. A comunicação por meio da modalidade viso-gestual é muito importante e seus signos são elemento de fortalecimento da cultura dos sujeitos Surdos-Mudos. Lane (1999, p.45) diz que “a língua de sinais não é apenas um meio de comunicação; é também um repositório de conhecimentos culturais e um símbolo de identidade social”. O fato de os Surdos-Mudos serem ágrafos<sup>22</sup>, acarreta desvantagem em relação ao povo que possui língua oral<sup>23</sup>, o mesmo acontecendo com os índios e outros povos que não possuem a escrita. A ausência de escrita contribuiu para que a cultura das tribos fosse praticamente dizimada<sup>24</sup>. É como se não houvesse possibilidade de atestar a autenticidade da língua nativa dos índios, como produto simbólico de seus conhecimentos. A preservação da cultura Surda-Muda continuava e ainda continua em grande parte, persistindo por causa dos signos imagético-visuais, em memória, que perpetuam e embasam a constituição dos sujeitos Surdos-Mudos. Do mesmo modo que os signos da narrativa oral dos índios que, mesmo sem a língua escrita, perpetuava, e ainda perpetua a cultura deles por milhares de anos, mesmo com as guerras com os brancos, doenças adquiridas e escravidão.

Esses pontos acima comentados têm como objetivo chamar à atenção a outra questão importante relacionada ao processo de ensinar e aprender: o registro escrito dos conteúdos “ensinados”. Os signos da língua dos sujeitos Surdos-Mudos possuem um caráter visual, independentemente da escrita e da oralidade. Esses possuem um “outro” modo de olhar, com percepções do mundo pautadas nesse caráter visual que difere do caráter da fala tendo a palavra como signo. O registro por e com

---

22 Segundo o dicionário Houaiss quer dizer que: “1 - que não apresenta sinais gráficos; 2 - que não foi ou não está escrito; 3 - (1949) Rubrica: linguística. que não tem escrita Ex.: povos a. 3.1 Rubrica: antropologia. diz-se de cultura, povo e língua que não têm registro escrito.

23 No caso da modalidade oral-auditiva

24 Eram 5 milhões e agora calcula-se que apenas 400 mil índios ocupam o território brasileiro, principalmente em reservas indígenas demarcadas e protegidas pelo governo. São cerca de 200 etnias indígenas e 170 línguas. Porém, muitas delas não vivem mais como antes da chegada dos portugueses. O contato com o homem branco fez com que muitas tribos perdessem sua identidade cultural. (fonte: <http://www.suapesquisa.com/indios/>)

a escrita do português pode ser realizada de forma mecânica sem “nada dizer” ao aluno Surdo-Mudo, mesmo que as anotações sejam feitas por ele. É sabido que muitos alunos não surdos mudos são exímios copistas sem que compreendam nada do que escrevem. As palavras para eles não possuem valor de signo.

Outra sugestão se relaciona à constituição do sujeito surdo como ponto pedagógico essencial na pedagogia visual. É conteúdo pedagógico de civismo à consciência e instrumentação para a luta pelo respeito à diferença no processo de transformação daquilo que está generalizado acerca da surdez. A busca de uma “política unitária e nacional” como acontece em outros países com independência e quebra dos jugos da visão de “dominância” das resoluções do Congresso de Milão, onde a pedagogia e o seu papel foram submetidos à uma regulagem social baseada numa dada visão sobre a surdez. A partir de então, foram afetadas a Identidade, a Subjetividade, a Cultura, os Currículos, e especialmente, a Pedagogia voltada pela educação dos Sujeitos Surdos-Mudos, a pedagogia visual.

Para que se reverta essa situação, serão necessárias ações pautadas em muitas reflexões. Entre elas, sugere-se considerar o que diz Skliar (p. 15, 1998), quando ressalta ser necessário:

- a) um nível de reflexão sobre os mecanismos de poder/saber, exercidos pela ideologia dominante na educação dos surdos – o oralismo ou, melhor ainda, o “ouvintismo” – desde suas origens até os dias atuais;
- b) um nível de reflexão sobre a natureza política do fracasso educacional na pedagogia para os surdos, visando uma redefinição do problema;
- c) um nível de reflexão sobre a possível desconstrução das metanarrativas e dos contrastes binários tradicionais na educação dos surdos;
- d) um nível de reflexão acerca das potencialidades educacionais dos surdos que possa gerar a idéia de um consenso pedagógico.

Com as colocações das reflexões de Skliar, a comunidade surda-muda, não pode perder tempo, pois a educação dos Surdos-Mudos necessita de muitas mudanças em seu benefício e da formação dos professores não-Surdos-Mudos e Surdos-Mudos que leve em consideração o consenso pedagógico, produto da comunidade surda e não só de teóricos ouvintes.

A Pedagogia Visual na escolarização dos Surdos-Mudos é um tema novo carregado de novos conceitos que se relacionam ao uso da língua de sinais constituída por signos visuais. Sugere a volta da pedagogia que foi usurpada desta comunidade. A pedagogia visual na escolarização dos sujeitos Surdos-Mudos foi praticamente anulada na perspectiva da formação deles, devido à visão “oralista” e a ausência de currículos especificados na formação dos professores universitários. A crítica da professora Gladis Perlin, no texto Teoria da Educação e Estudos Surdos (no prelo) enfatiza que: “(...) mesmo o discurso curricular referente aos surdos, ou seja, o currículo surdo estava completamente impedido de exercer qualquer influência sobre a educação dos surdos.”

A Pedagogia Visual na escolarização dos Surdos é, e continua sendo pouco discutida e pesquisada no meio acadêmico e universitário. Este (des)“conhecimento” se deve as mesmas concepções “ouvintistas” e “dominantes” nas esferas acadêmicas e nas instituições envolvidas, com o pensamento único de que a educação dos sujeitos Surdos-Mudos deve ser tratada no contexto da educação especial ou de que a surdez é uma incapacidade.

Sánchez (1988), Skliar (1998) e outros, procuraram desviar os pensamentos retóricos e teóricos da “incapacidade” dos Sujeitos Surdos-Mudos, no segmento da educação especial, criando um novo pensamento e campo teórico, que é “Estudos Surdos”.

A Pedagogia Visual e a necessidade de sua presença na escolarização de sujeitos Surdos-Mudos, carece de algumas considerações sobre o conceito de pedagogia que vem pautando mudanças nas propostas pedagógicas relacionadas aos Sujeitos Surdos-Mudos brasileiros.

A pedagogia visual ou da diferença já existia desde nos tempos da criação do alfabeto manual realizado por Bonet e outros seguidores que já entendiam que a pedagogia não pode ser a mesma para todos. Cada pedagogia tem a sua especificidade. A pedagogia para cegos, elaborara vários currículos para cegos; a pedagogia que leva em consideração as especificidades culturais dos índios elaborara propostas pedagógicas de acordo com a língua indígena, por exemplo; a pedagogia dos surdos já existiu, mas com a concepção ouvintista, tornou-se uma pedagogia geral, para a elevação da capacidade de “oralizar” como os demais. A

Pedagogia Visual está mais relacionada à visualidade como na “datilologia” de Bonet, das instruções dos abades l’Epée, Sicard, como mostram os currículos trazidos ao Brasil, como na existência de livros catalogados, como obras raras (de 1855 em diante) no acervo da Biblioteca do INES.

Estes livros, associados a outras ações, possibilitaram que os sujeitos Surdos-Mudos se tornassem capazes de construir a sua própria identidade, a “*subjetividade surda como sujeitos culturalmente diferentes*” (PERLIN, 2008, no prelo). Portanto, retoma-se aí, a sugestão de que a pedagogia visual não se atenha somente ao estudo o signo visual, mas que se expanda ao ponto de considerar como pedagógico a constituição do sujeito surdo. A pedagogia visual tem que estar relacionada com o seu mundo e sua experiência visual desde a educação infantil, passando pelo no ensino fundamental e médio até o ensino de graduação e pós-graduação.

As técnicas, recursos e perspectivas utilizadas na pedagogia visual, estão relacionados com o uso da “visão”, em vez da “audição”, sendo que a imagem na “apreensão do estímulo visual” e perspectiva emergem de acordo com forças bidimensionais e tridimensionais, o que exigem uma nova forma de pensar o processo perceptivo e o processamento visual daquilo que rodeia o sujeito Surdo-Mudo e qual seu olhar sobre o mundo no processo de ensinar e aprender.

A imagem em perspectiva é, nessas condições, talvez uma espécie de hibridismo<sup>25</sup> entre a percepção visual e a imagem não técnica, no caso da percepção auditiva, como treinamento da fala e da audição. Devido a isso, mostra-se assim, a multiplicidade de identidades dos sujeitos Surdos-Mudos.

A técnica da pedagogia visual exige, sobretudo, o uso da imagem, captando em todas as suas essências que nos rodeiam, traduzindo todas as formas de interpretações e do seu modo de ver, de forma subjetiva e objetiva. Não é, simplesmente, usar a língua de sinais brasileira, como uma língua simples, mecanizada, e sim, muito mais. Exige captações de todos os elementos que rodeiam os sujeitos Surdos-Mudos para transformá-los em signos visuais.

---

25 Por os sujeitos surdos mudos viverem em dois mundos, e, ou, da sua totalidade, passa a maior tempo com os “dominantes”, no caso de 90% dos sujeitos surdos mudos serem filhos de pais ouvintes.

## 5. CONSIDERAÇÃO FINAL

Quero colocar neste artigo as propostas ou sugestões para que o objetivo seja atingido pela camada dos profissionais que lidam com a comunidade Surda-Muda no processo de ensinar e de aprender. A utilização da captação dos sinais visuais, ampliar e exercitar as capacidades mentais e visuais para se comunicar com os Surdos-Mudos, utiliza-se todo e qualquer recurso que for utilizado para ajudar na comunicação, a compreensão dos conceitos deverá ser aplicada com naturalidade, e não para modificá-los, mas para auxiliar na compreensão e tradução gramatical visual.

Para melhor capacitar o treinamento visual para adquirir todos os elementos, utiliza-se as técnicas antes de usar a língua de sinais no ensino na sala de aula:

- a) Assistir o filme sem legenda e sem áudio. Capte todas as informações e depois traduza todas as informações que passam neste filme;
- b) Convidar seu colega para sentar-se à sua frente, sem que ele/ela veja. O ocupante que ficará em frente do seu colega verá um filme, igualmente, sem legenda e sem áudio e traduzirá para ele/ela em língua de sinais, em 5 (cinco) minutos. Depois, pergunte ao seu colega relatar o que entendeu você.
- c) Escolha um elemento com traços simples até o mais difícil e complexo, traduzir em língua de sinais, usando as formas, texturas, cores existentes, legendas estampadas, fisionomia dos personagens, placa de carro e outros detalhes não perceptivos;
- d) Assistir qualquer filme, captando qualquer imagem e depois traduza em língua de sinais para seus colegas Surdos-Mudos, sem soletrar o nome desse elemento, fazendo-os para que ele possa entender o tipo de elemento;
- e) Visualizar os elementos da botânica, da ciência, da agronomia, da ecologia, da astronomia, de física, de química, e tudo o que interessa em qualquer disciplina. Visualize cada elemento e processe mentalmente a sua forma, movimento, textura, cores, e todas as características e detalhes que os envolvem e traduza para seus colegas não-Surdos-Mudos e Surdos-Mudos.
- f) Treine sempre a datilologia, soletrando qualquer palavra ou frase, nas duas mãos. Comece com o lado direito, soletrando em ritmo lento até mais rápido e depois, troque para o lado esquerdo, fazendo com o mesmo ritmo;
- g) Observe no espelho, faça a datilologia sem olhar nas mãos,

observando sempre com os seus “olhos”. E depois faça com os seus colegas.

h) Filme e grave você usando os sinais, traduzindo qualquer coisa, e depois faça sua autoavaliação.

Estas são as técnicas da visualidade e sua perspectiva visual que podem ser apreendidas com o tempo, assim como todas as línguas do mundo.

A comunicação visual é o ato ou efeito de emitir, transmitir e receber mensagens por meio de métodos e/ou processos convencionados da língua de sinais e sua linguagem, assim como os fonemas da linguagem escrita, falada, sinais, signos ou símbolos, ou de aparelhamento técnico especializado, sonoro e/ou virtual.

E finalmente, a constituição social da consciência, subjetividade e desenvolvimento da visualidade estão relacionadas:

1) ao contato inicial da LS como língua materna (não quero dizer que a língua materna seja no caso da língua aprendida em casa e sim com o contato com a língua de sinais dos Surdos-Mudos, no caso do sujeito Surdo-Mudo).

2) à exposição cotidiana a signos visuais, como imagem nos filmes, revistas em quadrinhos, livros com desenhos, propaganda etc.

3) à reflexão teórica e prática das exposições semióticas. Refletir o seu conceito e suas significações e sentidos para com este signo, por exemplo: rosa vermelha, que pode ser definida em vários sentidos, a cor, o nome da flor ou da pessoa, a mudança sintática (rosinha vermelhinha), a mudança semântica (A Rosa vermelha) que pode ser definida como pessoa que sempre usa a saia vermelha, e vários outros.

4) À formação ideológica e sua reflexão: vermelha pode ter outros significados, que pode ser a cor do comunismo, da cor do time de futebol, do sangue, da beleza do batom, da forma que ela expressa, da cor marcante ou insignificante. No caso dos sinais, também carrega a sua ideologia e do poder do prestígio dos sinais para significar o seu sentido.

5) Ao fato de analisar a diferenciação da língua portuguesa com a Língua de Sinais.

A interação visual, por meio de percepção e do processamento visual são um dos pontos mais importante para qualquer relação social

existente na comunidade Surda-Muda, e ainda, mais no processo de ensinar e de aprender, que é um processo fundamental na constituição dos sujeitos Surdos-Mudos.

## 6. REFERÊNCIAS:

ARNHEIM, Rudolf. **Arte & Percepção Visual**; uma psicologia de visão criadora; nova versão. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2002.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 3 reimpressão. 2005.

BEHARES, L. E. Implicações neuropsicológicas dos recentes descobrimentos na aquisição de linguagem pela criança Surda. **In:** M. C. MOURA; A. C. B. LODI & M. C. da C. PEREIRA. Orgs. **Língua de Sinais e Educação do Surdo**. Série de Neuropsicologia, vol. 3. São Paulo: Tec Art., 41-55. 1993.

CAMPELLO, Ana Regina. **Pedagogia Visual; Sinal na Educação dos Surdos**. **IN:** QUADROS, Ronice M. & PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Editora Arara Azul. 2007.

DIDEROT, Denis. **Carta sobre os surdos-mudos; para uso dos que ouvem e falam**. São Paulo: Nova Alexandria. 1993.

ELKINS, James. **Visual Studies**; a skeptical introduction. New York and London: Routledge. 2003.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC. 1988.

JOBIM e SOUZA, Solange (org.). **Mosaico**: imagens do conhecimento. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

LANE, Harlan. **The mask of benevolence**; disabling the deaf community. San Diego: DawnSignPress. 1999. Paperback.

LODI, Ana Claudia et alii (orgs). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação. 2.ed. 2006.

LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. **In:** SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo, Cortez, 1997.

MINAYO, M.C.S. et. all. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, p. 21/22. 1994.

PADDEN, Carol & HUMPHRIES, Tom. **Deaf in America; voices from a culture.** Massachusetts: Harvard University Press. 1988.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. **In: SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

PRADO FILHO, Kleber. **Michel Foucault; uma história política da verdade.** Florianópolis: Editora Insular. 2006.

QUADROS, Ronice M. & KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira; estudos lingüísticos.** Porto Alegre: Artmed. 2004.

QUADROS, Ronice M. & MASSUTTI, Mara. CODAs brasileiros: LIBRAS e Português em zonas de contato. **IN: QUADROS, Ronice M. & PERLIN, Gladis (Org.). Estudos Surdos II.** Petrópolis: Editora Arara Azul. 2007.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

STRNADOVÁ, Vera. **Como é ser Surdo.** Petrópolis: Babel Editora. 2000.

STUMPF, M. Sistema Signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. **IN: A.S. THOMAS e M.C. LOPES. A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC. 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WRIGLEY, Owen. **Política da Surdez.** Traduzido em português. CD oferecido pela NUPPES, Porto Alegre, s/d.



# PERCEÇÃO DOS OLHOS: IDENTIDADE DA PESSOA SURDA NA SOCIEDADE CIVIL

*Yone Regina De Oliveira Silva<sup>1</sup>*

*Maria De Fátima Ferrão Castelo Branco<sup>2</sup>*

*Darlene Seabra De Lira<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

Pesquisas distintas realizadas pelos autores Goldefeld (1997), Strobel (2009), Skiliar (2005) e Corrêa (2010), descrevem um pouco a trajetória histórica vivenciada pelas pessoas Surdas, observam-se períodos marcados por acontecimentos que impossibilitaram a inserção social deste grupo, como o Congresso de Milão. Neste evento mundial de cunho político e pedagógico, centenas professores ouvintes pactuaram a proibição do uso de Língua de Sinais e definiram pelos Surdos o oralismo repercutindo negativamente na inserção socioeducacional deste público,

- 
- 1 Pós graduada em Educação Especial e Inclusiva pela faculdade Alpha. Pós Graduada em Neuropsicologia e problemas de Aprendizagem pela Faculdade Faveni. Graduada em Terapia ocupacional pela Universidade Federal de Pernambuco. Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera. Tradutora e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pela Escola Técnica Almirante Soares Dutra. yone.oliveira04@gmail.com.
  - 2 Docente de Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco. fatimafcb@yahoo.com.br.
  - 3 Mestranda em Ciências da Sociedade pela Universidade Federal do Oeste do Pará, Especialista em Estudos Surdos pela Faculdade Santa Helena, Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda, Professora do Curso Letras/Libras da Universidade Federal de Roraima. E-mail: darlenseabra@hotmail.com.

visualizando-os na sociedade civil. Sociedade civil, para Gramsci (1987), é o espaço em que as classes organizam e defendem seus interesses (através de associações e organizações, sindicatos, partidos, etc.), além de ser uma esfera de elaboração e/ou difusão dos valores, cultura e ideologias que tornam ou não conscientes os conflitos e contradições sociais. Portanto, é nela em que se confrontam projetos societários, em que se desenvolve a luta pela construção de projetos hegemônicos de classe.

Logo, o homem como ser social necessita interagir com diferentes pessoas para se engajar socialmente e construir sua identidade enquanto sujeito (GUARESCHI 2000). Segundo Perlin (1998. p.54), o conceito de “identidade surda existe desde que a pessoa passa a se utilizar dos olhos para fazer interação com o semelhante, ela não se dilui nos meios sociais ouvintes”. Por conseguinte, infere-se ao dinamismo, complexidade de uma cultura com concepções diferentes.

Tal fato, é compreendido ao visualizar as classificações sobre os 7 tipos de Identidades Surdas, por nós destacadas. Para Hall (2006), citado pela autora Sá (2002), o conceito de Identidade **Surda Inconformada**, conhecida também como Incompleta é a concepção Clínica da surdez arraigada de estereótipos como incapacitados, deficientes ou “retardados” (grifo do autor), sente-se subalternos ao modelo hegemônico ouvinte ou possuem desconhecimento de sua cultura, inclusive, negam a diferença linguística.

Conforme apontam as autoras Perlin (1998) e Sá (1999), a Identidade surda também denominada de **Identidade Política**, é resultado de experiências visuais fortalecidas por movimentos surdos em espaços culturais, os quais possibilitam lutas políticas e civis. Já a **Identidade Híbrida** é aquela presente nas pessoas que, geralmente, nasceram ouvintes e por adversidades como doenças ou acidentes perderam a audição, além de apresentarem maior domínio da Língua Portuguesa.

No que se refere ao tipo de Identidade Surda de **Transição**, este é representado pelas pessoas que aprendem com certa dificuldade a língua oral auditiva (Língua Portuguesa). Entretanto, ao entrarem em contato com a cultura surda tardiamente, se identificam. A Identidade Surda **Diáspora** representa aqueles surdos que se mudam de um país para outro ou vivem em Estados diferentes. Logo, é o surdo com características

peculiares à sua região, por exemplo, surdo estadunidense é diferente de um surdo brasileiro.

Fala-se da Identidade **Flutuante**, é aquela em que, as pessoas com esta característica, têm dificuldade de inserção social, ou seja, neste tipo de identidade o sujeito se envergonha da sua limitação e geralmente busca disfarçar usando aparelhos auditivos ou amplificadores de som, apenas assumindo sua condição na companhia de outros surdos.

Ao finalizar as classificações, fala-se da Identidade **Embaçada** é aquela presente nas pessoas com dificuldades de aprendizado, que não entendem a Língua Portuguesa, nem a Língua Brasileira de Sinais (Libras), além de possuírem limitação em viver entre as culturas surdas e ouvintes, tendendo ao isolamento social. Por conseguinte, as autoras Strobel e Perlin (2014) reforçam-se a relevância destes conceitos quando discorrem que o uso da Libras faz parte do processo identitário do Ser Surdo, como também os particularizam e os diferencia de outros grupos, como os aborígenes que possuem suas especificidades ao se vestirem e se comportarem. Diante destas formas de identidades conceituadas, presente nas pessoas surdas, este estudo vem com o propósito de escutar dos sujeitos pesquisados suas percepções a este respeito.

De posse disto, além de escutar tais percepções, destacam-se algumas bases legislativas que dissertam sobre os direitos deste público. Atualmente, o segmento populacional surdo, obteve alguns avanços políticos na esfera nacional brasileira. Entre estes, ressaltam-se a Lei de Libras e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).

Assim, em 24 de abril de 2002, a Lei nº 10. 436 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão. Seu sistema linguístico é de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituindo um campo linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002; QUADROS, 2006). Este ganho legislativo influenciou na legitimação do Ser Surdo, o qual obteve o direito de se desenvolver, de comunicar e aprender através de sua língua natural, a Libras.

Houve muita luta da comunidade surda para difundir esta ideia, assim a Libras foi incorporada nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, como disciplina nos cursos de formação de Educação Especial

de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior em âmbito federal, estadual e municipal (MENEZES; SANTOS, 2001)

Já a Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, amplia-se as possibilidades quando traz em seu texto as repercussões da Libras na inclusão social e na cidadania do Surdo. No texto desta lei destacam-se alguns pontos entre eles elenca-se: a obrigatoriedade de editais e retificações de provas traduzidas em Libras, dissertam sobre a educação bilíngue (Libras como primeira língua do surdo e a língua portuguesa como segunda na modalidade escrita) em escolas e classes bilíngues e escolas inclusivas.

Entretanto, estes documentos não quebram as barreiras encontradas pelos surdos, mas se constituem marcos frente à luta de se conseguir uma escola com metodologia mais adequada, prestar um concurso tendo acesso a informações de forma igualitária a outras pessoas. Ambos documentos reconhecem a relevância da Libras como elemento de expressão da Identidade da pessoa Surda.

## **CONTEXTO DA PESQUISA**

A partir do contexto histórico vivenciado pela comunidade surda e o fato de ainda possuir dificuldades na inserção social em virtude de preconceitos, estereótipos e falta de oportunidades. Foi desenvolvido este estudo abordando o tema, Identidade da Pessoa Surda na Sociedade Civil. Por meio de livros/artigos de referência, documentos que oficializam os marcos políticos sobre o tema, como também houveram discussões e questionamentos sobre quem é a pessoa Surda na Sociedade Civil.

De posse disto, queremos possibilitar um meio de expressão ao segmento populacional de pessoas surdas, através de suas experiências em situações cotidianas.

## **PERCURSO DA PESQUISA**

Este estudo ao abordar a Identidade da pessoa Surda na Sociedade Civil, utilizou uma pesquisa de abordagem qualitativa com natureza descritiva e reflexiva (GIL, 1996; DENCKER, 2000). Por conseguinte,

foram realizadas entrevistas semiestruturadas e questionário adaptado em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Partindo da premissa que as pessoas surdas são sujeitos visuais, no primeiro momento apresentou-se um pequeno vídeo com as informações contidas no projeto de pesquisa. Esta atitude pôde deixar o entrevistado mais à vontade e fazê-lo lembrar de fatos, o que não é possível apenas com um questionário simples (SELLIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1987).

Na construção de referencial teórico, foram pesquisados artigos na base de dados Scielo, cartilhas, documentos oficiais referentes ao tema. Com os descritores surdez e identidade, sem delimitação de tempo e de língua, foram encontrados 17 artigos, entre os quais foram utilizados 6 no desenvolvimento deste estudo.

O universo de participantes foi escolhido de forma aleatória com o convite a dez participantes que estavam na instituição nos dias de coleta, moradores da cidade do Recife e Região Metropolitana, cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com faixa etária superior a 18 anos, diferentes graus de escolaridade, experiência profissional e orientação sexual diversificada, articulados pelo embasamento teórico da Teoria da Representação Social (MOSCOVICI, 1978). A entrevista com os participantes, ocorreu em uma associação de apoio cultural para surdos, na cidade do Recife.

A autora Bardin (2009) relata que ao conhecer as frequências das características da população estudada é possível analisar o universo de participantes em proporções reduzidas constituindo um grupo. Isto contribui para a possibilidade de utilizar o estudo de Representação Social. Para Moscovici (1978, p.251), a “Representação Social é definida como uma elaboração de um objeto social pela comunicação”, ela pode ser interpessoal, de grupos e de massa. Trata-se da percepção de mundo e da comunicação realizado entre as pessoas.

Para a coleta e análise dos dados foram reunidas informações de forma organizada e coerente em prol da resolução do problema da pesquisa. Uma vez que assim, é possível obter uma visão mais ampla dos dados coletados e relacioná-los (DENCKER, 2000; SILVA; KARKOTLI, 2011). Através dos critérios de categorização propostos por Bardin (2009), os quais são sintéticos (verbos e adjetivos), léxico (sentido das

palavras), o expressivo (perturbações de linguagem), o semântico (temas significativos). Neste estudo, construímos a análise do ponto de vista semântico, levando em consideração os significados das falas relacionadas ao interesse da pesquisa, ou seja, conhecer a Identidade da Pessoa Surda na Sociedade Civil.

Sendo assim, respeitadas as seguintes etapas: Pré-leitura do material pesquisado; Seleção dos núcleos de sentido; Redação do texto analisado; Considerações do pesquisador; Tratamento dos resultados e interpretação dos dados (BARDIN, 2009).

## DIÁLOGOS COM AS DESCOBERTAS DA PESQUISA

Obedecendo as etapas acima serão apresentados diálogos com as descobertas da pesquisa, os quais se tornaram mais claros após a leitura dos dados da tabela. A tabela 1, exibi o perfil ocupacional dos entrevistados destacando a faixa etária, sexo biológico e papéis ocupacionais executados atualmente.

Respeitando a resolução 466/2012, a qual estabelece normas e diretrizes que resguardam os seres humanos envolvidos em uma pesquisa, adotam-se nomes fictícios aos participantes. Cada entrevistado recebeu o nome científico de aves equivalendo às características dos mesmos ressaltadas durante as entrevistas. Deste modo, preserva-se um pouco a identidade dos entrevistados, mas os permite a liberdade de voar, de se expressar.

Tabela 1 - (Perfil Ocupacional dos entrevistados)

PARTICIPANTES	SEXO	OCUPAÇÃO
AGAPÓRNIS (26 anos)	MASCULINO	Digitador/ Graduando em Letras Libras
BAITACA (56 anos)	FEMININO	Professora de Libras/ Graduada em Letras Libras
GRANATINA (30 anos)	FEMININO	Graduada em Letras Libras e Gestão em Redes. Especialização na área de Libras

LÓRIS (36 anos)	MASCULINO	Ensino médio completo
MAINÁ (40 anos)	MASCULINO	Graduando em Letras Libras
PATATIVA (29 anos)	FEMININO	Graduada em Processos Gerenciais
PINTASSILGO (24 anos)	MASCULINO	Técnico Auxiliar Administrativo/Graduando em Letras Libras
ROUXINOL (39 anos)	FEMININO	Pintor/Graduanda em Letras Libras
SAIRÁ (30 anos)	FEMININO	Graduada em Letras Libras
TARIM (26 anos)	MASCULINO	Técnico em informática e em administração. Curso STOP MOTION/ Graduado em Designer Gráfico/Graduando em Letras Libras

O grupo entrevistado é de pessoas com surdez profunda ou severa podendo ser bilateral ou unilateral, alfabetizado na Língua Portuguesa e/ou Língua Brasileira de Sinais, não foram submetidos ao Implante Coclear (IC) ou utilizam o Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI). O universo dos participantes foi indicado pela coordenadora da instituição daqueles que estavam presentes nos dias de coleta.

Destaca-se que todos participantes são representantes da Identidade Surda, se reconhecem como Surdos, pois utilizam da Libras para se comunicar, se expressar e se emocionar e reforçam que esta língua é uma característica deles. A partir destas informações, foram utilizados critérios de categorização semântica de Bardin (2009). Por conseguinte, foram identificadas 3 categorias, destacadas: **escolha profissional; acessibilidade e participação social.**

No que se refere à categoria **escolha profissional**, destaca-se a contribuição teórica dos autores, Bock, Furtado e Teixeira (2002), as quais

afirmam que a escolha profissional de um curso superior é arraigada de preceitos sociais como exigência de uma determinada faixa etária, reconhecimento da condição humana. Esta decisão sofre uma forte influência sociocultural e repercute exponencialmente na vida de uma pessoa. A exemplo desta problemática neste estudo, visualizou-se num universo de 10 participantes dos quais nove mencionaram o curso superior Letras Libras como ótima alternativa de carreira profissional.

“Por exemplo, no curso de Letras Libras é bom. Fora dele é difícil preciso de muita luta sim” (AGAPÓRNIS)

“Agora, conseguimos avançar em vários aspectos depois luta da comunidade surda. Mas, 40 anos é pouco tempo. Como foi explanada no vídeo a trajetória vivenciada deste segmento impasses como o Congresso de Milão que proibiu a língua de sinais por 100 anos. Antes não era possível reivindicar isso antes da Lei de Libras. Com a lei eu estudei, destaca a relevância do Letras Libras os caminhos foram disseminados”. (ROUXINOL)

“Eu percebo uma desigualdade. Porque o ouvinte se desenvolve mais rápido. Precisa-se de ajuda. Ouvintes e surdos trocando numa igualdade e crescemos juntos. Alguns se oprimem e ficam calados. Precisa lutar para chegar nos ouvintes. A área de administração não é fácil não. É difícil progredir. Isso que acontece entendeu?” (PATATIVA)

Com esses depoimentos transmite-se a sensação de que acessar outras áreas de conhecimento diferente da graduação Letras Libras é sinônimo de enfrentar dificuldades. Por conseguinte, cria-se um modelo de carreira profissional frente às barreiras nos ambientes inacessíveis. Ao discutir sobre **acessibilidade**, ponto bastante presente nas entrevistas salienta-se a lei 5.296, mais precisamente seu capítulo três, artigo oitavo, primeiro parágrafo, discorre que,

a acessibilidade é condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.



No trecho acima, observa-se uma concepção mais ampla do conceito de acessibilidade, confrontando com a realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa. A exemplo desta situação, destaca-se a fala de Tarim:

“Primeiro, há um tempo atrás, antes da lei, não era possível encontrar sessões legendadas com frequência. Ao transcorrer dos anos depois da Lei de Libras aconteceu o marco para a legendagem de filmes. Segundo ponto, na prática do DETRAN foi bastante difícil porque falta intérpretes para minimizar os impedimentos. Precisa de intérprete em cada polo para melhorar. Terceiro ponto leis algumas. Quarto ponto precisa melhorar principalmente os serviços de saúde, uma vez que faltam técnicos que viabilizem a acessibilidade. É bastante importante que surdos saibam o que acontecem e que seja interpretado em uma consulta. É muito importante”. (TARIM)

Por conseguinte, constata-se a existência de barreiras comunicacionais, as quais dificultam ou impossibilitam a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa (BRASIL, 2004).

“Sempre informamos que é um direito. As mulheres surdas têm impedimentos, precisam de auxílio de uma pessoa. Que te faça entender o que está acontecendo. Intérprete que não divulgue o que está acontecendo. Que tenha respeito que só transmita a consulta em libras. Você entende que um direito, você respeita a comunicação em Libras” (SAIRÁ).

“No passado, quando era criança estudei em uma escola no interior, Escada. Todos eram ouvintes, só tinha eu de surda. Me sentia excluída ficava raiva porque todos conversavam... Não consegui me comunicar, tentava usar Libras, mas não podia era muito difícil de aprender. Fora de sala dava conversar sim, brincava se divertia” (BAITACA)

É possível se deparar com alguns relatos de pessoas surdas destacando a existência de barreiras comunicacionais. A recorrência destes episódios de exclusão social, é fruto, inclusive do poder público utilizar o termo preferencialmente, ao invés de obrigatoriamente quanto a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS, ledores, guias-intérpretes, ou tecnologias de informação e comunicação, como também a transcrição eletrônica simultânea em congressos, seminários, oficinas

e demais eventos científico-culturais que ofereçam, mediante solicitação das pessoas com deficiência auditiva e visual (BRASIL, 2004). Em outras palavras no ponto de vista legal é mais fácil tornar eventos científico-culturais às consultas médicas, aeroportos entre outros espaços públicos carentes de acessibilidade.

Isto implica afirmar que, a **participação social** dos surdos está deficitária. Uma vez que no documento intitulado, Estrutura da prática da Terapia Ocupacional: Domínio & Processo (2015), cita que a participação social pode ocorrer pessoalmente ou por meio de tecnologias remotas, tais como telefonemas, interação com o computador e videoconferência. Isto caracteriza um sujeito ativo, o qual percorre os caminhos dentro da sua família, comunidade ou entre pares e amigos.

O autor Mosey (1996) diz que, na família ocorrem atividades que resultam em interação bem-sucedida em papéis familiares específicos, necessários e/ou desejados. Ao referenciar ainda o mesmo documento, Estrutura da Prática da Terapia Ocupacional: Domínio & Processo (2015), é possível visualizar que é na comunidade que o sujeito se envolve em atividades, as quais resultam em uma interação bem-sucedida ao nível da comunidade (por exemplo, vizinhança, organização, local de trabalho, escola, grupo religioso ou espiritual). Referindo ao vínculo entre pares e amigos, fala-se no engajamento em atividades com diferentes níveis de interação e intimidade, incluindo envolver-se em atividade sexual desejada.

Nesta perspectiva, o olhar epistemológico do terapeuta ocupacional observa os prejuízos no desempenho ocupacional destes sujeitos, entende o contexto, a cultura, os valores deste grupo intervém em prol das potencialidades deles. Como também, reconhece a importância da família no processo de inserção social dos filhos. Legitimar a família como primeira estrutura social da pessoa, é discernir que as relações interpessoais primárias moldam o desenvolvimento do ser, como também favorece o aumento de informações e organização social cada vez mais funcional e autônoma (HALL, 2011).

Estes elementos são fundamentais para construção da identidade surda, pois algo que não se dá ao nascimento é preciso ser incorporado aos poucos (BAUMAN, 2005). A pessoa vai tornando-se surda, assumi e

declara sua identidade ao longo de escolhas diante de situações, as quais podem ser exemplificadas quando a mãe aceita seu filho as diferenças do seu filho, quando têm a possibilidade de aprender e se desenvolver em Libras e fazer parte de um grupo como muitas potencialidades, o qual carência de oportunidades.

Corroborando este contexto, são apresentados os depoimentos de Patativa, Rouxinol e Granatina:

Antes tinha legenda alguns filmes. Agora difícil. Só vejo filme pelo computador. Já fui em vários cinemas e não tem. Tacaruna, Paulista, Boa vista, Recife. Mas eu gosto de ir ao cinema. A tela grande. Aconteceu um movimento surdo em prol da legendagem dos filmes no shopping Recife. Eu fui. Você soube? Eu fui, eu estive presente com cartazes. Aprova o ato no Recife. Mas estamos aguardando, ainda falta muito. Os surdos precisam lutar! (PATATIVA)

“Eu preciso ser professora trabalhar, estimular as crianças surdas. Discutir políticas que é difícil, o futuro elas não sabem. Ensinar sobre a gravidez. É papel do professor ajudar a cuidar deles” (ROUXINOL)

“Também na associação auxiliando o surdo. Auxiliar estimulando surdos e ouvintes que queiram conhecer também eu tenho um objetivo que eles cresçam. Ajudar que eles saiam de casa, né. Que possamos conversar discutir alguns pontos porque geralmente em casa a gente pode usar muito gestos. Fica só. E aqui é um espaço de treinar e se comunicar. Assim aprende a se comunicar com surdos. E também há outros profissionais como os intérpretes. E assim penso em progredir essa proposta” (GRANATINA)

Diante do contexto abordado, fica esclarecido que se comunicar através da Libras, elemento mais marcante da identidade surda é sinal de vivenciar barreiras enfrentadas. Estas vão além das comunicacionais, pois há a prática de atitudes ou comportamentos, os quais acarretam impedimento da participação social destes sujeitos em condições de igualdade e oportunidade na sociedade, configurando assim o conceito de barreiras atitudinais (BRASIL, 2015). As barreiras atitudinais referem-se atitudes e comportamentos que não favorecem a expressão da identidade do Ser Surdo, à falta de iniciativas para modificarem o atual cenário social ou

grande desconhecimento de todas as discussões e informações apresentadas ao longo deste estudo por um número significativo de membros da sociedade civil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das explicações acima foi possível conhecer um pouco o processo de construção e reconhecimento das identidades das pessoas surdas. Como também compreender a importância mais especificamente da identidade política. De posse disto, destaca-se que o segmento populacional das pessoas surdas vivencia historicamente inúmeras barreiras, as quais repercutem na sua inserção social e educacional, a exemplo pontua-se, o Congresso de Milão, no qual um grupo de pessoas ouvintes que desconheciam a realidade dos Surdos decidiram por eles a melhor forma de aprender e interagir através do oralismo e proibiram o uso das Línguas de Sinais, visualizando-os na sociedade civil. Por consequência, negação da ideia do homem como ser social, o qual necessita interagir com diferentes pessoas para se engajar socialmente e construir e assumir sua identidade enquanto sujeito.

O sujeito ao se assumir como ser Surdo pode estar relacionado à decisão de escolhas, dentre estas: utilizar ou não aparelhos de Ampliação Sonora, se submeter à intervenção cirúrgica dos Implantes Cocleares, comunicar-se por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou optar por carreira profissional.

Nos bastidores desta pesquisa foi possível entender estas questões e pensar possibilidades de desconstruir concepções, sobre as pessoas surdas, muitas vezes estereotipadas, pois, ao se tratar de pessoas e comportamento humano não se deve pensar em um produto engessado e sim algo dinâmico, respeitando as peculiares de cada grupo, ou mesmo de cada pessoa.

Destacando a conduta do grupo entrevistado, houve uma grande disponibilidade em participar da pesquisa, inclusive ocorreu a indicação entre os sujeitos da instituição, os quais pontuaram o momento da entrevista como algo positivo e relevante. Presenciar depoimentos de agradecimento, cuidado, curiosidade e amorosidade, levou ao crescente desejo de instigar e continuar escrevendo frente adversidades fora da instituição, a

exemplo disto, como citado nas falas, no que se refere à escolha do tema para o estudo, o direito dos surdos e o uso da comunicação em Libras.

Optar como estratégia de aproximação com o público alvo através da comunicação em Libras, é um outro desafio, uma vez que necessita de imparcialidade e fidedignidade aos apontamentos surgidos ao longo do processo. Quanto à dificuldade vivenciada por mim, destaca a restrição de apenas um local para pesquisa.

Perceber o mundo através dos olhos é motivo para impedimentos de ser quem o sujeito deseja ser. Diante disto, sob o olhar da Terapia Ocupacional, estas questões surgidas e discutidas, ressaltando as barreiras encontradas pelos surdos, tanto comunicacionais quanto atitudinais, canalizam para atitudes ou comportamentos, influenciam negativamente a participação social de forma plena, como a dificuldade de acessar outros cursos superiores por falta de acessibilidade.

Como iniciativa para minimizar estas discrepâncias, sugere-se a inserção das disciplinas de Libras e noções básicas dos direitos da pessoa com deficiência, no perfil curricular obrigatório do Curso de Graduação de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Pernambuco com intuito de atender, auxiliar, encaminhar, orientar e entender as características destas pessoas.

Desenvolver este estudo me proporcionou uma experiência ímpar, pois foi possível propiciar mais um espaço de manifestação de expressão do segmento populacional das pessoas surdas, e ainda ressaltar as vivências destes sujeitos. Uma vez que, os resultados foram pontuados pelo público em questão e não por terceiros. Por fim, destaco a possibilidade de novos desdobramentos acerca do tema levando em conta outras características aqui não mencionadas, contribuindo para o aumento de publicações nacionais de cunho qualitativo referente à temática abordada.

## REFERÊNCIAS

AOTA. **Estrutura da prática da Terapia Ocupacional**: domínio & processo. Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, v. 26, p. 1-49, 2015.

BAUMAN, Zygmunt, 1925. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman; tradução, Carlos Alberto Medeiros. - Rio de Janeiro:

Jorge Zahar. ed.2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 24 de abril de 2004. Regulamenta a Lei n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Lex: **Coleção de Leis da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 116, p. 1435-1436, dez. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)> Acesso em: 05 jun. 2017

BRASIL. Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 de julho de 2015. Disponível:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)> Acesso em: 05/06/2017.

BOCK, Ana. Mercês. Bahia.; FURTADO, Odaí; TEIXEIRA, Maria. Lourdes. Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **Educação especial**. 5.ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

DENCKER, Ada de Freitas M. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo**. 4. ed. São Paulo: Futura, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**. São Paulo: Plexus, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. Tradução de Noênio Spínola. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GUARESCHI, Neuza. **Políticas de Identidade: Novos Enfoques e Novos Desafios Para a Psicologia Social**. Psicologia e Sociedade, São Paulo. v.12, n.2, p. 110-124. 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/libras-lingua-brasileira-de-sinais/>>. Acesso em 30 out 2021.

MOSCOVICI, S. **A representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, p.251, 1978.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **História cultural dos surdos: desafio contemporâneo**. Educ. rev., Curitiba, jun. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000600003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 marc. 2017.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: INEP, 2002.

SELLTIZ, C; WRIGHTSMAN, L.S., COOK, S.W. **Método de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

SKILIAR, Carlos. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças**. In:

SKILIAR, Carlos (Org). **A surdez- um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, p. 5-6, 2005.

SILVA, Renata; KARKOTLI, Gilson. **Manual de Metodologia Científica** do USJ. 2. ed mar. 2011. Disponível em: <[http://usj.edu.br/wp-content/uploads/2015/04/Manual\\_Metodologia\\_USJ\\_MAR\\_2011\\_1.pdf](http://usj.edu.br/wp-content/uploads/2015/04/Manual_Metodologia_USJ_MAR_2011_1.pdf)> Acesso: 05/06/2016.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Ed. rev da UFSC, 2009.

PERLIN, Gladis. T.TO. **Ser e estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PERLIN, Gladis. **A Cultura e os intérpretes de Língua de sinais (ILS)**. Campinas: © ETD – Educação Temática Digital, v.7, n.2, jun., p.136-147, 2006.

QUADROS, Ronice; HERBERLE, Viviane. Curso de Letras/licenciatura com habilitação em língua brasileira de sinais: inclusão nas universidades públicas. **Desafios da Educação À Distância na Formação de Professores**, Brasília, 1 ed, v,1, p. 87-92, 2006.



# SUBJETIVIDADES NA AUSÊNCIA DO SENTIDO DA AUDIÇÃO: DO GESTO À ORALIDADE

*Mariana de Souza Caetano<sup>1</sup>*

*Rogério Sousa Pires<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

Os saberes produzidos a respeito das pessoas com surdez, as diferentes práticas profissionais direcionadas a elas repercutiram em classificações binárias como: surdo x deficiente auditivo; diferente x deficiente, representações teóricas e sociais das quais emergem discussões, contradições e tensões no modo de entender e conceber a surdez.

Sob esse contexto, este estudo tem a intenção de dar visibilidade às diferenças que compõe o universo surdo, principalmente no que tange a questão linguística. Diferenças essas que estão intrinsecamente relacionadas como a pessoa com surdez significa sua condição corpórea através das experiências vividas no mundo social.

Terá como ponto de partida as experiências vivenciadas e significadas pelos sujeitos que fazem parte da heterogeneidade nas formas de conceber e vivenciar a surdez, na intenção de expandir a possibilidade de caminhar rumo às diferenças acerca dos discursos sobre a surdez ancorados nas experiências e significâncias dos próprios sujeitos.

Sob a ótica subjetiva dessas pessoas teve-se a intenção de transcender às argumentações teóricas que partem em defesa de um modelo a ser

---

1 Fonoaudióloga. Mestre em Educação pelo Instituto Federal Catarinense (IFC). Especialista em Fonoaudiologia Educacional. Atua como servidora pública na área de fonoaudiologia clínica e educação especial. E-mail: marianasouza.fono@gmail.com.

2 Professor Doutor e Mestre em Educação. Docente do Instituto Federal Catarinense nos cursos de graduação e pós-graduação. E-mail: rogerio.pires@ifc.edu.br.

seguido, ou de um lugar determinado a ser ocupado, sem sustentar uma visão colonizadora, e sim a existência, a constituição singular da pessoa com surdez enquanto ser no mundo.

Assim, na intenção de não enfatizar a surdez a partir de uma visão binária, que muitas vezes carregam disputas de saberes e poderes, e de não assumir uma posição decorrente de uma lógica binária que cindi os diferentes tipos e formas de vivenciar a surdez à dicotomia classificatória denominada “surdos” e “deficientes auditivos”, decidimos, no decorrer deste texto, pelo uso do termo “pessoa com surdez” para referir-se a todas as pessoas na condição de ausência ou rebaixamento da acuidade auditiva.

O estudo contemplará às pessoas com surdez o lugar de protagonistas e sujeitos da pesquisa, sem categorizá-las ou enquadrá-las em um protótipo de idealização, pois será sustentada uma visão de indivíduo, enquanto pessoa constituída de singularidades. Na intenção de abrir espaço para o múltiplo e valorizar as diferentes vozes do sujeito com surdez, a pesquisa tem como objetivo principal compreender como as experiências de vida de três sujeitos com surdez congênita, de grau profundo, constituídos por diferentes modalidades linguísticas, nascidos em famílias ouvintes, contribuíram para a construção de suas subjetividades.

Segundo Marques (2008, p.21), em sua tese de doutorado que se constitui em sua autobiografia enquanto pessoa com surdez profunda, refere que em relação ao “Ser surdo”, fala-se sobre ele, indagando sobre seu papel no mundo, deduz-se qual a melhor educação, a língua ideal, condiciona-se sua vida e determina-se seu legado, mas este continua imerso no desconhecido, pois o “Ser” só pode ser constatado a partir da experiência, é por ela que se pode destacar as possibilidades que o corpo apresenta. Para o autor, esquecemos de olhar essas pessoas enquanto elas mesmas, sem categorizá-las ou as expor ao nosso padrão de idealização.

Não se trata de descartar ou desvalorizar os estudos surdos, linguísticos ou as perspectivas culturais, mas sim de discuti-los sob a ótica subjetiva dos discursos decorrente das experiências singulares dos sujeitos da pesquisa. Segundo Matthews (2010), a experiência humana é sempre a de seres humanos específicos envolvidos com o mundo circundante enquanto nele vivem e não enquanto teorizam sobre ele.

Os encaminhamentos metodológicos para o desenvolvimento do estudo proposto foram a abordagem qualitativa (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013) que permitiu compreender a perspectiva dos participantes sobre os fenômenos que o rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vistas, opiniões e significados, isto é, as suas subjetividades. O **método** foi o estudo de caso baseado em história de vida (ANDRÉ, 2012), onde utilizamos a entrevista semiestruturada para coleta dos dados, os quais foram analisados sob o prisma teórico da Análise Textual Discursiva -ATD (MORAES E GALIAZZI, 2006) que nos permitiu compreender a surdez com base nas diferentes experiências humanas, com ênfase na autoria do discurso dos sujeitos com surdez.

Para dialogar com os resultados dos dados apreendidos é utilizada como base a perspectiva teórica do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) e de seus intérpretes Capalbo (2003) e Matthews (2010) que conduzirão nosso olhar para as subjetividades expressas por meio dos significados atribuídos às experiências do corpo vivido na ausência do sentido da audição, ainda buscamos nos aproximar das contribuições dos estudos de Lev Vygotsky (1896-1934) no que tange à educação e à deficiência, ao considerar que a pessoa com surdez não parte da concepção de incompletude ou incapacidade, mas sim de um ser humano em potencial para desenvolver-se.

Quanta às participantes da pesquisa, na intenção de manter a privacidade, estas receberão os seguintes indicadores Simbólicos: E1, E2, E3. Todas fizeram leitura e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e sob o consentimento delas, os conteúdos foram registrados em vídeo e gravador digital para posterior transcrição e análise dos fragmentos dos discursos. O estudo foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). Segue abaixo o quadro com o perfil das entrevistadas:

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	GRAU E TIPO DE SURDEZ	MODALIDADE LINGÜÍSTICA	FORMAÇÃO ACADÊMICA
E1	34 anos	Surdez neurossensorial de grau severo a profundo bilateral	Bimodal (Libras e Língua Portuguesa Oral)	Curso Superior – Faculdade de Letras Libras
E2	27 anos	Surdez neurossensorial de grau profundo bilateral	Oral (Língua Portuguesa Oral)	Curso superior – Faculdade de Fonoaudiologia (em conclusão)
E3	28 anos	Surdez neurossensorial de grau profundo bilateral	Língua sinalizada (Libras)	Curso superior de psicologia (em andamento)

Legenda: Perfil das entrevistadas

Entender as experiências do sujeito com surdez, implica em compreender um sujeito com um corpo constituído por funções sensoriais diferentes, bem como com percepções e perspectivas singulares, as quais constituem uma posição, interpretação e interação com o mundo de formas específicas. E nesse contexto, Merleau-Ponty (1999) afirma que a língua é o elo de ligação desse corpo com o mundo. A língua possibilita a linguagem que repercute na comunicação, na tomada de posição do sujeito no mundo de suas significações.

Para interpretar os sentidos e significados que emergiram sob o aporte da ATD, a análise de dados converge na construção de um metatexto que retrata a busca pela compreensão, exigida pelo esforço que parte da leitura e valorização da perspectiva dos sujeitos investigados.

## **A BUSCA PELA COMPREENSÃO – A LÍNGUA QUE ME CONSTITUI**

No universo das pessoas com surdez, especificamente no que tange aos indivíduos nascidos com surdez de grau severo e/ou profundo em famílias ouvintes, encontramos uma heterogeneidade linguística expressa

por diferentes modalidades, dentre elas a oral, a visuo-espacial (língua de sinais) e até mesmo a bimodalidade (língua oral e língua de sinais). Essas características são resultantes dos diferentes caminhos possibilitados a essas pessoas, seja por meio de vias diretas ou indiretas, que possibilitaram o acesso à língua, valores e cultura, inerentes à constituição do humano enquanto ser social.

Sabe-se que a efetivação da linguagem por meio da língua é uma grande preocupação dos pais ouvintes que geram um filho com surdez, causando, muitas vezes, apreensão. Segundo Machado (2010), o meio parental é o principal mediador na primeira infância, de todas as relações com o mundo e com o ser. Essas relações se estabelecem principalmente por meio da linguagem corporal e da fala, fundantes no entendimento de si, do outro e do mundo.

Essas relações estabelecidas por meio da linguagem oral entre uma família ouvinte e uma criança com surdez não acontecem de forma espontânea pois há um impedimento do input linguístico ocasionado pelo comprometimento do canal auditivo. Nesse contexto, há uma mobilização da família em busca de soluções. Inicia-se uma trajetória para encontrar propostas metodológicas e educacionais, dentre as diversas oferecidas, que melhor atendam aos seus anseios. Exige uma tomada de decisões, principalmente sobre a modalidade da língua que a criança com surdez deve adquirir.

Nesse sentido, a deficiência auditiva não deve ser negada e sim enfrentada. O enfrentamento aciona tomada de decisões em busca de caminhos alternativos para o desenvolvimento da criança com deficiência auditiva nascida em um núcleo familiar ouvinte, pois nesse contexto há um impedimento psicofisiológico que compromete a apropriação da língua de forma natural e conseqüentemente a inserção da criança nas práticas socioculturais que permitirão sua transformação e seu desenvolvimento em potencial. Assim, afirma Vygotsky (2011, p.867):

Por si só, entregue a seu desenvolvimento natural, a criança surda [...] nunca aprenderá a falar [...]. Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal.

Nesse processo de enfrentamento, os caminhos percorridos pelas famílias, das entrevistadas em estudo, se deram por diferentes alternativas, visto que no Brasil convivemos com diferentes visões e abordagens educacionais voltados à pessoa com surdez. Falaremos desses diferentes caminhos e posteriormente os significados atribuídos pelas entrevistadas frente às experiências diante da língua que as constituíram.

A família de E1 (bimodal) descobriu sua surdez quando esta tinha um ano e meio de idade. Sua mãe era muito jovem, estudante de ensino médio, não sabia como lidar com a condição da surdez. Seguiu as orientações médicas da época, assim, E1 iniciou terapia fonoaudiológica e fez uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual - AASIs para estimular as habilidades auditivas. Sobre essa trajetória, E1 relata:

*/.../ a família resolveu ver a melhor forma de me estimular para que eu pudesse falar, porque a preocupação era como ela vai aprender se não ouvir, era uma família convencional, a preocupação era sobre como vai se relacionar com as outras pessoas se não souber falar, então eu tive muita cobrança em relação à oralidade. (E1)*

Para essa mãe o ato de falar, de estabelecer comunicação e adquirir conhecimento está atrelado ao ato de oralizar, condizente com a sua experiência particular e do que se propaga na norma majoritária da nossa sociedade. Em busca de orientações do que fazer para auxiliar sua filha, apenas um caminho lhe foi apresentado. Atualmente há uma movimentação, iniciada também na área clínica, para que se mude essa realidade. Importante salientar que na época ainda estava muito em evidência o método do oralismo e a língua de sinais não era oficializada e tinha pouca visibilidade. O desconhecimento da língua de sinais por grande parte das famílias era uma realidade pertinente àquele momento.

Em relação à família de E2 logo que recebeu o diagnóstico da filha, por orientação médica iniciou terapia fonoaudiológica e estimulação auditiva com uso de AASIs. Devido à pouca responsividade da filha à terapia, essa mãe ansiava por um meio mais efetivo para se comunicar com E2. Orientada pela fonoaudióloga, essa mãe procurou aprender a Libras juntamente com sua filha em um Centro especializado. Vê-se nesse caso o acesso às informações quanto aos caminhos possíveis e uma

supremacia da comunicação em detrimento da língua por parte da fonoaudióloga responsável pelo caso. E2 relata:

/.../ minha mãe queria uma forma de se comunicar comigo. (E2). A mãe começou a aprender Libras. Penetrava nas aulas que tinha na Univali, queria de alguma forma aprender. Eu aprendia em casa os sinais, ela repassava os sinais de Libras. (E2). /.../ quando eu estava completando um ano e meio de idade, eu já sabia totalmente Libras. Era totalmente sinalizada. Me comunicava com minha mãe super bem. Minha mãe era a única que entendia /.../ (E2)

Nessa experiência, mobilizada pela ansia materna pela comunicação, é importante salientar que a fala (oral) não foi privilegiada no processo terapêutico como um produto final da comunicação, foi preciso preencher essa lacuna do diálogo desprovida de um sistema de signo em comum, ou seja a apropriação de uma língua em comum que pudesse, através de uma relação dialógica, atribuir significados sociais aos objetos e situações do contexto.

Quanto aos significados, no entendimento de Oliveira (1993), na análise que faz sobre a relação entre pensamento e linguagem da teoria de Vygotsky, o significado é um componente essencial da palavra, e é ao mesmo tempo um ato do pensamento, é no significado da palavra que o pensamento e a palavra se unem constituindo o pensamento verbal, é o que possibilita a comunicação através de um diálogo, possibilitando meios para a criança organizar o mundo real. Ainda, com base em Oliveira (1993):

É no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no “filtro” através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele (OLIVEIRA, 1993, p.48).

O caminho percorrido pela família de E3 se deu pela experiência vivenciada pela sua mãe que conviveu com uma colega de infância surda que fazia uso de Libras e isso lhe proporcionou uma certa familiaridade com a língua. Associada a essa experiência, havia na cidade uma escola bilingue referência para surdos. Influenciada pela sua experiência de

infância, foi nessa escola que procurou e confiou o auxílio para filha:

Lá em Londrina tinha uma escola bilíngue, toda estruturada para surdos, então ela ((mãe)) foi procurar essa escola. Chegou lá e disse: descobri que minha filha é surda profunda, não vai ouvir nada. como eu vou fazer pra me comunicar? Vai ser difícil a comunicação! Daí, na escola, eles falaram: calma! Eu vou explicar pra você, o surdo pode aprender sim, ele é capaz, tem capacidade sim, essa escola é própria pra surdo, nós vamos ensinar Libras, que é a primeira língua do surdo, explicou todo o processo. Minha mãe teve coragem e foi experimentar, mas se perguntava, será que essa escola pode ajudar a minha filha mesmo, será que terá capacidade de incluir, como será essa coisa de escola bilíngue. (E3)

Como se vê, os caminhos determinados pelas famílias foram circunstanciados por situações singulares que forneceram as possibilidades para suas decisões, impulsionadas pelas razões que tinham a seu dispor. Segundo Matthews (2006) essas experiências passadas ficam sedimentadas em nosso corpo e conferem um certo sentido à situação pessoal.

O processo de aquisição da linguagem pelas entrevistadas demonstrou trajetórias de desenvolvimento circunstanciadas por diferentes variáveis como o acesso à língua de sinais e/ou à língua oralizada, o uso dessas línguas, a proficiência dos seus interlocutores, a leitura labial, o uso de diferentes tecnologias de acessibilidade auditiva como AASIs e implante coclear, os quais possibilitaram para cada uma, em diferentes momentos, o encontro com aquilo que Merleau-Ponty (1999) nomeou de fala falante.

Merleau-Ponty (1999) dividiu a linguagem em duas esferas constituídas em “fala falada” e “fala falante”. A primeira refere-se ao ato de fala objetiva e empírica que se desfruta de significações disponíveis do universo linguístico e a segunda, a fala falante, é o surgimento de uma fala autêntica, possibilitada por sua expressividade através da emergência de novos sentidos, pela produção de novos significados.

No relato de E1, percebe-se que esse despertar para o mundo dos sentidos, essa expressividade que se constituiu em fala falante, aconteceu em um período mais tardio da sua vida, na sua segunda experiência linguística através da língua de sinais. Inicialmente, sua língua de instrução foi a língua oral, possibilitada pelos caminhos indiretos que segundo



Vygotsky (2011), se torna possível através de metodologias específicas já que no caso do surdo o aparelho fonador não está prejudicado.

E1 relata suas experiências com a aprendizagem das duas línguas, as quais até hoje faz uso. Em relação ao acesso à língua oral:

Eu usava aparelho ((AASI)), então não foi um limitador, as dificuldades eram só em alguns locais específicos, mas se a pessoa falasse comigo na frente, eu conseguia perceber, não tinha uma limitação /.../ a leitura labial também me ajudava muito... eu já estava acostumada a prestar atenção desde pequenininha no que as pessoas estavam falando /.../ (E1)

E1 relata que aos trezes anos quando ao conhecer a comunidade surda e entender o que eram “aquelas mãos que se mexiam”, que conheceu a Libras. Foi essa língua que E1 internalizou e hoje denomina como sua língua materna. Foi a partir dela que E1 relata que “tudo se tornou mais claro, mais fácil de expressar e compreender”:

/.../ depois que comecei ter contato com a comunidade surda esse desenvolvimento foi mais forte, a minha primeira língua foi a língua portuguesa ((oral)) porque eu aprendi primeiro a língua portuguesa, e hoje a minha primeira língua se tornou a Libras porque eu assumi a Libras e a minha identidade hoje é surda /.../. (E1)

/.../ na Libras o vocabulário se tornou mais claro para eu conseguir visualizar os pensamentos, elaborar a fala, na língua portuguesa é mais complicada as palavras, mas com a Libras, eu penso por imagens /.../ é mais fácil para compreender. Até hoje eu tenho muita dificuldade no português, eu não consigo falar 100% como os ouvintes, tem muito defeito na fala, muito defeito na escrita também, então a língua de sinais me ajudou muito no meu desenvolvimento. (E1)

Esse pode ter sido o momento em que a fala de E1 se constituiu em “fala falante”, que possibilita o que Merleau-Ponty (1999) chama de fala autêntica, caracterizada como uma potência aberta e indefinida de significar, de ao mesmo tempo apreender e comunicar sentidos. Segundo o autor, o sentido da fala é o modo pelo qual se maneja o mundo linguístico, ou pelo qual se modula o teclado de significações adquiridas

Nos relatos de E1, ainda nos atentamos para o fato da mesma enfatizar que apresenta muita dificuldade no português devido ao vocabulário

restrito, talvez ocasionado por um atraso da linguagem oral em decorrência do comprometimento no input auditivo, pois sabe-se que mesmo com o avanço das tecnologias dos AASIs, o processamento auditivo pode não acontecer de forma efetiva.

Essa condição é afirmada por Santana (2004), ao relatar que a funcionalidade do AASI ou até mesmo do implante coclear, não é garantia para a aquisição da linguagem oral, muitos pais se apoiam na certeza dos ganhos auditivos do AASI e/ou implante coclear e esquecem que os filhos continuam surdos e que é sempre necessário se assegurar de que a criança esteja ouvindo e compreendendo, caso contrário, a criança pode não se beneficiar de todas as situações e usos efetivos da linguagem.

Essa afirmação pode ser ilustrada pelo excerto de E1, referente as suas experiências, a qual mesmo usando AASIs e tendo um bom desempenho discursivo através da oralidade, enfatiza a limitação do uso do AASI nas suas relações dialógicas: “/.../ *algumas pessoas dizem que eu falo muito bem e não preciso usar língua de sinais. Ahh! Mas eu preciso entender melhor por isso o uso da Língua de sinais. (E1)*”

Em relação à experiência com as duas línguas, oral e sinalizada, E1 relata ser importante à pessoa com surdez a aprendizagem das duas línguas, mas afirma que a língua materna, a primeira língua do surdo é a língua de sinais. Assim, E1 significa sua experiência com a língua oral como uma possibilidade ampliada de acesso ao universo social. Por conviver em uma sociedade ouvinte, atribui à oralidade um estatuto interativo de importância:

*/.../ hoje eu consigo me comunicar tanto com a comunidade ouvinte quanto com a comunidade surda, hoje eu imagino assim: se eu não tivesse aprendido como que eu ia fazer as coisas né? Daí eu iria ficar focada só com os surdos, não?! Eu tenho acesso às duas comunidades com facilidade, a comunidade ouvinte e a comunidade surda. (E1)*

Acredita também que nas terapias de habilitação auditiva e de linguagem, os profissionais da fonoaudiologia deveriam utilizar a Libras como forma de facilitação comunicativa. E1:

*/.../ se a fono sabe Libras, o surdo vai ficar mais confortável, vai gostar mais, ele vai ter mais interação, com certeza vai acontecer isso porque a comunicação vai ser muito mais fácil e*

a compreensão vai ser melhor /.../ se só acontecer a oralidade da fono sem uso da Língua de sinais, ele vai ser só um repetidor, não vai ter conhecimento do significado. (E1)

O discurso de E1 representa a sua singularidade, constituída por suas experiências de vida, não demonstra uma subjetivação pelas práticas discursivas disseminadas pelos Estudos Surdos. E1, assume-se como tendo uma identidade surda, ocupa um lugar de liderança (diretora social) numa associação de surdos, é defensora da língua de sinais como a língua do surdo e milita pela sua visibilidade, mas não assume uma postura de resistência à língua oral.

As experiências de E2 (oralizada e usuária de implante coclear) traz um caminho inverso ao de E1. Sua primeira inserção na língua foi através da língua de sinais, relata que essa foi a sua ponte de comunicação com a mãe, conseguiu uma certa fluência em libras, mas a mãe era a única que a entendia. Inserida num meio cultural ouvinte, sua mãe era responsável pela mediação e interação com os demais ouvintes que perenciam ao seu convívio habitual.

E2 foi submetida ao implante coclear aos dois anos e quatro meses de idade, sua mãe descobriu essa possibilidade em substituição ao AASI. Nessa nova fase, deu seguimento às terapias fonoaudiológicas de habilitação auditiva e linguagem oral, e por opção da mãe, a libras continuava sendo usada em casa como mais um recurso comunicativo. Relata E2, que aos quatro anos de idade estava totalmente oralizada, compreendia e se fazia compreender no seu meio social por meio da língua oral, meio linguístico predominante no seu contexto. A língua de sinais parecia não mais lhe atrair. E2 relata:

Foi passando o tempo e com quatro anos eu era totalmente oralizada, falava tudo /.../ A cada palavra nova que eu aprendia a falar ((oralizar)) eu deixava um sinal de Libras. (E2). A minha mãe, momento algum falava para eu deixar o sinal ou não fazer mais o sinal. A mãe me incentivava do mesmo jeito /.../ ela dizia: E2, vamos falar e fazer libras juntos, para ser bilíngue, e eu dizia: mas eu não quero Libras! Quero falar! Quero falar!" /.../ minha mãe oralizava comigo e fazia o sinal, do mesmo jeito, era costume dela. (E2)

Quando chegou com quatro para cinco anos eu pedia para ela

((mãe)) deixar de fazer o sinal. E foi um pouco difícil para ela deixar /.../ com cinco anos eu não usava mais nada de Libras /.../. (E2).

Era mais normal, as pessoas falavam e eu compreendia e eu falava e tudo mais /.../ (E2)

Os relatos de E1 e E2 trazem experiências diferentes quanto ao uso das línguas. Merleau-Ponty (1999), ao falar sobre o corpo como expressão e fala, salienta que podemos falar mais de uma língua, mas permanecemos naquela em que vivemos. “Para assimilar completamente uma língua, é necessário assumir o mundo que ela exprime” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 255).

A língua de sinais para E1 adquirida quase na sua adolescência, permitiu um despertar ao mundo dos sentidos liberado pela convivência com demais surdos usuários da língua de sinais, onde o input linguístico acendeu pela experiência facilitadora proporcionada pela via visuo-espacial, era o que, segundo seu relato, lhe causava “conforto” e maior “compreensão” comunicativa. Para E2 esse despertar se deu pelo acesso à língua oral quando ainda criança, esse input linguístico via canal auditivo lhe foi possibilitado pelo implante coclear.

Ainda para E2, nos chama atenção o fato da mesma relatar o uso concomitante pela mãe das duas línguas (oral e sinalizada), o que não se perpetuou. Esse fato vem ao encontro do que já foi aqui exposto sobre o ensino concomitante das duas línguas, inicialmente defendido pela abordagem da comunicação total, no entanto, como citado por Goldfeld (2002), em 1970 alguns países perceberam que as duas línguas não deviam ser utilizadas de forma concomitante, mas sim separadamente em situações apropriadas, pois apresentam características estruturais próprias e são processadas por diferentes vias.

Quanto à experiência de E3 (falante da língua de sinais), sua inserção linguística inicial se deu em um ambiente institucionalizado, possibilitado pelo convívio com interlocutores proficientes em língua de sinais. Desde seu primeiro ano de vida frequentou escola bilíngue diariamente, em meio turno, o que lhe possibilitou interações dialógicas efetivas pela língua de sinais com diferentes interlocutores (adultos e crianças). Permaneceu frequentando essa escola até a conclusão de seus estudos

aos dezessete anos.

As trocas comunicativas viabilizadas entre crianças, em fase de aquisição da linguagem, com adultos e falantes mais experientes são essenciais para o desenvolvimento da linguagem. Principalmente para a significação da fala da criança pelo adulto, quando ainda, as palavras e gestos das crianças nem sempre são compreensíveis (ZERBETO, 2012). É através da linguagem que a criança adentra ao universo das significações humanas e o caminho que leva a criança ao mundo e deste à criança passa pelo Outro, mediador entre a criança e universo cultural. (VIGOSTKI, 1997 apud PINO, 2005).

As experiências da aquisição da linguagem através do acesso à língua de sinais em ambiente institucionalizado são relatadas por E3:

A minha primeira língua foi a Libras, eu aprendi o português ((língua escrita)) depois, foi com quatro anos que comecei a aprender o alfabeto e logo comecei a escrever algumas palavras, eu já tinha a aquisição da linguagem, eu já falava Libras fluentemente, tinha facilidade em falar, falar qualquer coisa, eu tinha muito vocabulário, depois é que eu comecei a aprender o português, foi o que ajudou muito sim. (E3)

A comunicação em casa, a única que sabe Libras é a minha mãe, e o restante ficam tentando se comunicar oralizando mesmo. A comunicação na família era fácil, eles sempre tiveram muita paciência /.../ (E3)

Nesse processo inicial de aquisição da linguagem é fundamental um repertório rico em possibilidades de uso da língua. Segundo E3, sua mãe tinha um certo domínio da língua de sinais o que favorecia a relação dialógica, com os demais membros da família utilizava-se, muitas vezes, da habilidade de leitura labial como recurso facilitador. Essa habilidade foi desenvolvida em sessões de fonoterapia que aconteciam no contraturno da escola bilingue.

Como se vê, o ambiente linguístico proporcionado pela escola bilingue teve um papel fundamental para a constituição e desenvolvimento da Língua de sinais e da Língua Portuguesa escrita de E3. Segundo estudos de Santana (2004), as crianças com surdez usuárias de língua de sinais podem também ter atrasos de linguagem quando não estão em contato com interlocutores proficientes na língua.

A autora esclarece que muitos pais ouvintes de crianças surdas, não são fluentes na língua de sinais, acabam usando a libras apenas como meio de informar ou nomear e não para explicar fatos, narrar histórias, contar piadas etc. Esse fato pode implicar em atrasos no desenvolvimento da língua de sinais, e conseqüentemente em atraso cognitivo, dado o papel organizador que a língua assume frente aos processos cognitivos.

O acesso ao português escrito para E3 é significado como uma “*porta aberta*”, é o que lhe possibilita ampliar o acesso ao universo cultural, bem como uma forma de comunicação com ouvintes, é o que possibilita ao surdo ser “livre”. E3 relata:

Eu sempre falo para os meus amigos surdos: por favor, aprendam português! Aprendam! Porque daí as portas se abrem. Se o surdo sabe português, ele é livre, ele entra em qualquer lugar, ele faz qualquer coisa, então a maior estratégia pra mim é essa. (E3)

/.../ o importante é ter a capacidade de compreensão da língua portuguesa, saber compreender a leitura, escrever bem, entender uma frase, saber a gramática, a sintaxe da língua portuguesa, para não se confundir, se não fica difícil pra vida, porque são duas línguas diferentes, Libras e Português, às vezes é um pouco confuso. Se você sabe português, a vida fica mais leve, você consegue resolver melhor os problemas, diminui a angústia. (E3)

A escrita tem o caráter de superar o caráter efêmero da linguagem oral, representa a forma hegemônica de registro e disseminação da cultura acumulada, no caso da educação de surdos, a língua portuguesa escrita pode servir também, para ampliar as relações interpessoais (SOARES; CARVALHO, 2012).

Para concluir, pode-se dizer que os relatos de vida trazem alguns traços em comum, como a condição da surdez e o nascimento em famílias ouvintes. As experiências de acesso ao mundo cultural, principalmente da língua, levaram-nas a diferentes processos de identificação com a língua, devido às circunstâncias singulares.

Os diferentes caminhos não as impediram de se constituírem em sujeitos falantes. A fala, tanto a oral como a sinalizada, lhes possibilitaram constituir um saber intersubjetivo, pois, como afirma Merleau-Ponty

(1999, p.258) “a fala é a única, entre todas as operações expressivas, capaz de sedimentar-se e de constituir um saber intersubjetivo”.

Compreendemos que o corpo exprime as experiências da surdez através do mundo que se vivenciou e vivencia-se, são nas barreiras e nas potencialidades encontradas pelo corpo durante a sua trajetória que se passa a significar a condição de ser surdo. Esse corpo, é concebido neste estudo não por um viés mecanicista, ou de representatividade, mas pela perspectiva de Merleau-Ponty (1908-61), como um corpo próprio, um corpo vivido, centro da nossa existência, veículo da experiência subjetiva.

Nesse sentido várias são as formas de conceber a surdez, o que pode ser exemplificado nas diferentes significações constatadas nos excertos dos discursos abaixo:

a minha identidade é uma identidade surda, eu concordo que se fala D.A ((deficiente auditivo)) isso é para comunidade ouvinte compreender melhor porque eles estão acostumados a falar deficiência auditiva /.../ (E1)

Eu sou deficiente auditiva, mas sem o aparelho eu sou surda, eu não escuto nada. Então, para mim eu entendo essa diferença. (E2)

Eu sou uma pessoa normal que escuta e fala e que é diferente dos outros e tenho uma voz um pouco mais natural, digamos assim, tenho uma comunicação muito boa. (E2)

Como nós estamos nessa nova era dos surdos que ouvem e que tem mostrado os surdos que usam as tecnologias auditivas para escutar e que estão envolvidos na sociedade, a gente prefere usar esse termo surdo que ouve do que esse termo surdo que é tão popularizado. (E2)

Ser surdo é compreender a cultura, é ter uma identidade, não é só adquirir gestos, é ter a estrutura da língua, é ter uma cultura própria, uma identidade própria, é compreender a pessoa que sou, é entender que tenho duas línguas, que eu sou bilíngue, eu tenho que saber o português, eu tenho que saber a Libras, eu tenho que ser bilíngue sempre, pra mim isso é ser surdo. (E3)

Eu acredito que o português não pode ter essa dependência do oral, porque ele pode ter um conflito com a identidade, eu tenho muitos amigos que não aceitam a oralidade de jeito

nenhum, mas não pode ter essa rigidez. /.../ você pode optar por escrever ou até oralizar, mas somos capazes sim de oralizar, de escrever, pra uns é bom, pra outros não. (E3)

O surdo optou por não falar porque ele acredita que o mundo não é só som, o mundo é silêncio também /.../. (E3)

A aceitação e identificação com a modalidade de língua partiu da experiência por parte de cada uma delas, possibilitou-lhes a construção das suas subjetividades e conseqüentemente das suas diferenças no que se refere a vivenciar e conceber a surdez. Essas diferenças baseadas nas vivências, saem da ótica do essencialismo e partem para a esfera das experiências, ganham dimensão de cunho fenomenológico, com significados pessoais obtidos pelas relações estabelecidas entre o sujeito e o universo social, constituindo-se em realidades únicas (CARVALHO, 2012).

Por fim, torna-se importante pontuar algumas constatações no que concerne às condições de inserção em um mundo linguístico vivenciadas pelas participantes no processo de constituição da linguagem que possibilitou constituírem-se em sujeitos da sua própria existência. Nesse viés, pode-se perceber, nas histórias aqui relatadas, que o uso de tecnologias de acessibilidade auditiva pode vir a propiciar proficiência na linguagem oral para crianças com surdez profunda, como no caso do implante coclear aqui relatado, mas pode também não ser totalmente eficaz como mencionado na história de vida de E1, a qual faz uso de AASIs.

A aprendizagem da língua de sinais num primeiro momento da infância não impediu a aquisição da língua oral, como constatado no caso E2, o que contribui para fortalecer a conduta clínica de flexibilização quanto à aceitação da língua de sinais em posicionamentos terapêuticos pautados na metodologia oral.

A aquisição da linguagem oral por E2 através da imersão no mundo sonoro, e seu exercício em detrimento da língua de sinais, demonstra a possibilidade da aquisição da língua oral via input auditivo, o que nos infere a considerar a plasticidade neurofisiológica possível pelo implante coclear, o que reforça que não há uma condição neurofisiológica única de surdez.

E1 tornou-se plenamente falante quando imersa no campo linguístico visual ao conhecer a Libras. Constituiu-se falante bimodal. Essa condição não a impediu de assumir uma posição de líder em uma



comunidade surda, onde defende os valores da cultura surda e a língua de sinais como a língua natural e primeira do surdo. Considera a língua oral como uma possível segunda língua do surdo, e significa sua experiência com a oralidade como uma oportunidade de ampliar o acesso ao universo social.

A aprendizagem da língua de sinais em instituição bilíngue possibilitou à E3 um desenvolvimento de linguagem sem percalços, aparentemente dentro do esperado para crianças da sua faixa etária, o que lhe possibilitou iniciar o processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita aos quatro anos de idade, bem como não enfrentar dificuldades em textos acadêmicos durante a faculdade, e em leituras complexas.

O contato com interlocutores proficientes em Libras possibilitou que E3 adquirisse a língua de sinais desde seu primeiro ano de vida. Nesse caso, o acesso à língua se deu pelo que Vygotsky (2011) denomina de caminho direto. E3 defende o português na modalidade escrita como a segunda língua do surdo, na sua opinião é o que lhe proporciona melhores condições de comunicação com ouvintes, é o que lhe “*abre as portas*” (E3) ao universo social e cultural. E3 acredita que aquisição da língua portuguesa pelo surdo não pode ser dependente da língua oral, mas salienta que a oralidade é opção, não se pode sustentar uma posição de repulsa, pois “*para uns é bom, para outros não*” (E3).

A heterogeneidade linguística e seus posicionamentos construídos diante das experiências singulares constituem os diferentes sentidos e significados sobre a surdez, contingenciados por inúmeras variáveis que nos impedem de fazer generalizações sobre uma condição ideal ou universal de ser surdo. Segundo Capalbo (2003), nesta relação constituída entre “eu-corpo-outro-mundo”, o homem vive sua corporeidade de modo significativo para si próprio e deseja ser reconhecido, nesse valor significativo, pelos outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No movimento que partiu da descrição das experiências singulares da pessoa na condição da surdez, do gesto à oralidade, que teve como base diferencial a constituição linguística das participantes, abriu-se a possibilidade para uma multiplicidade de significados que desvelaram as

subjetividades surdas através da habilidade corporal de ir habitando e sentindo o mundo pelas percepções corpóreas na ausência do sentido da audição.

Assim, nos foi possível refletir e compreender que o corpo exprime as experiências da surdez através do mundo que se vivenciou e vivencia-se, e que são nas barreiras e nas potencialidades encontradas pelo corpo durante a sua trajetória que se passa a significar a condição de ser surdo.

Os discursos apresentados, revelaram experiências singulares no processo de constituição e exercício da linguagem, que refletiram pontos negativos e/ou positivos em diferentes fases etárias com ressonâncias peculiares em diversas esferas sociais. Relatos a respeito da aquisição da linguagem por meio da inserção no campo sonoro e/ou visual trouxeram para discussões experiências dos sujeitos com diferentes modalidades linguísticas (oral e sinalizada) bem como o encontro com a língua que as tornaram falantes fluentes, sujeitos da e na linguagem.

As diferentes trajetórias educacionais escolhidas pelas famílias das participantes, caracterizaram a constituição da língua em diferentes modalidades linguísticas que não as impediram de se constituírem em sujeitos falantes. A língua, tanto a oral como a sinalizada, lhes possibilitou exercer a linguagem em toda a sua dimensão e constituir um saber intersubjetivo. Exceto E1, que traz no discurso o encontro da língua que a constituiu em sujeito na e pela linguagem somente na sua adolescência quando conheceu a Libras, a experiência com a oralidade não lhe permitiu a imersão total no mundo linguístico, deixando algumas marcas.

Essa língua que possibilita tornar-se um sujeito falante, sujeito da e na linguagem, é conceituada por Merleau-Ponty (1999), como a língua que se revela como uma potência aberta e indefinida de significar, de apreender e de comunicar um sentido, que representa as palavras que ocupam todo o nosso espírito, que preenche nossa expectativa e nos desperta para a necessidade do discurso.

A possibilidade de se constituir linguagem em toda a sua dimensão deu-se também por meio de tecnologias de acessibilidade auditiva, que promoveu a imersão de E2 no mundo sonoro e na língua oral, o que nos permite refletir que as recentes tecnologias auditivas trazem novas realidades que não podem ser cristalizadas nas experiências do passado.

Ao considerar as experiências não otimizadoras de E1 quanto às experiências no processo de aquisição de linguagem oral, é importante retomar a importância de nos mobilizarmos frente a ineficiência de políticas públicas voltadas à criação de espaços para aprendizagem da Libras para crianças nascidas com surdez severa e/ou profunda, quando a família opta por essa modalidade, ou pelo fato da criança não se beneficiar da oralidade, o que constitui uma grande barreira social que pode impedir o pleno desenvolvimento dessas pessoas.

As escolhas metodológicas feitas no decorrer deste caminhar muito tem a contribuir acerca dos sentidos sobre a surdez, os significados da surdez mostraram-se na existência da pessoa a partir da experiência do corpo que vive essa condição. Não fizemos deste estudo uma generalização ou conclusão, mas a possibilidade de se mobilizar novos olhares acerca da heterogeneidade linguística que constitui a coletividade das pessoas com surdez e que essas diferenças possam ser mais discutidas pela ótica das experiências desses sujeitos que não se enquadram em um modelo único e ideal de ser surdo. Enfim, estudar a surdez a partir da sua subjetividade, na sua constituição e transformação enquanto sujeito da experiência, enquanto fonte de significados.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional. Brasília: Líber Livro, 2012.

CAPALBO, Creusa. Corpo e existência na filosofia de Maurice Merleau-Ponty. In: CASTRO, Dagmar Silva Pinto *et.al.* (org.). Corpo e Existência. São Bernardo do Campo: UMESP: FENPEC, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. In: CARVALHO, Rosita Edler. Para além da diversidade, a diferença. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 1, p.13-23.

GOLDFELD, Márcia. A Criança Surda – linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2.Ed. São Paulo: Plexus, 2002.

MARQUES, Rodrigo Rosso. A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica. 2008.133 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/>

handle/123456789/91744.

MATTHEWS, Eric. Compreender Merleau-Ponty. Tradução: Marcus Penchel. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>. Acesso em: dez. 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1993.

PINO, Angel. As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

SAMPIERI, Roberto Hernández.; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria Pillar Baptista. Metodologia de pesquisa. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, Ana Paula.; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. Educ. Soc. [online], Campinas, vol. 26, n.91, p. 565-582, mai/agos. 2004. Disponível em: Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: mar. 2018.

SOARES, Maria A.L. CARVALHO, Maria de Fátima. O professor e o aluno com deficiência. São Paulo: Cortez, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução: Sales, D.R.; Oliveira, M.K; Marques, P.N. São Paulo: Educ. e Pesq. v.37, n.4, p.861-870, dez. 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZERBETO, Amanda Brait. Avaliação de linguagem infantil em situação naturalística e contexto grupal. 2012. 94 p. Dissertação (Mestrado em saúde, interdisciplinariedade e reabilitação) – Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/308678>

# A LÍNGUA DE ACOLHIMENTO COMO RECURSO INCLUSIVO AOS SURDOS ESTRANGEIROS NO BRASIL

*Ana Paula Arja Ribeiro Leônidas Leite<sup>1</sup>*

*Thiago Lemes de Oliveira<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

Por ser um país continental, multicultural, com leis mais flexibilizadas para naturalização, o Brasil tem recebido, a cada ano, uma quantidade maior de imigrantes de várias partes do mundo como da Europa e, principalmente, de países menos desenvolvidos da América Latina e África. Esses sujeitos que adentram o território brasileiro acreditam que a nova terra possa proporcionar-lhes condições de vida mais adequadas que aquelas que viviam em seus países de origem.

De acordo com dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)<sup>3</sup>, entre 2015 e maio de 2019, o Brasil registrou mais de 178 mil solicitações de refúgio e de residência temporária. Dessa forma, utilizaremos a definição de imigrante como aquele que imigra, ou seja, aquele que entra em um país estrangeiro com o objetivo de fixar-se, de morar e de trabalhar.

Muitas são as barreiras encontradas por esses imigrantes no novo

---

1 Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Roraima- UFRR. Licenciada em Letras e Pedagogia. Contato: anapaulaarja@hotmail.com.

2 Doutorando em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras – UFLA. Contato: thilemesoli@gmail.com.

3 O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) foi, pela Organização das Nações Unidas (ONU), para atender, na Europa e na China, às necessidades emergenciais das crianças durante o período pós-guerra. Site para acesso: <https://www.unicef.org/brazil/>.

país do qual ele faz parte, como a comunicação, estabilidade financeira, inserção social e manutenção da saúde. Dentre esses imigrantes, muitos são Surdos<sup>4</sup> que possuem ainda uma barreira maior ao adentrar um novo país, já que têm na maioria das vezes a Língua de Sinais como forma de comunicação e geralmente não conhecem a língua oral e escrita do país ao qual está vivendo. Percebe-se então, que a diferença na modalidade linguística é uma das barreiras que esses sujeitos enfrentam para a adaptação social, pois a comunicação envolverá duas línguas de sinais diferentes, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua de sinais do seu país de origem, e duas línguas orais diferentes.

Pensando nesse contexto de comunicação é que se faz necessário o ensino das línguas que são utilizadas no novo país ao qual fazem parte. Para que exista um aprendizado efetivo, é importante que se saiba diferenciar os conceitos e tipos de ensino de língua, pois ainda existe uma confusão no entendimento e uso entre a língua estudada no ambiente escolar, a língua de convívio familiar e a língua usada de forma social. Desta forma, conhecer o conceito ao que se refere o ensino de língua é bastante significativo para que se possa desenvolver um trabalho mais eficaz com o aprendiz. Nessa conjectura, nos próximos parágrafos distinguiremos os conceitos de Língua Materna, Língua Estrangeira, Primeira Língua, Segunda Língua e Língua de Acolhimento<sup>5</sup>.

Ressaltamos ainda que, para se tornar um usuário eficiente de uma determinada língua, é preciso que o sujeito seja inserido no meio em que essa língua é utilizada, pois assim esse aprendizado se dará de forma mais natural, uma vez que existirá a inserção desse aprendiz nas práticas linguísticas cotidianas por meio do convívio com as pessoas usuárias dessa nova língua.

Sobre isso Spinassé (2006, p. 4-5), reflete que:

---

4 Refletindo sobre as muitas pesquisas acerca da questão terminológica para identificar o sujeito com deficiência auditiva, optamos pelo uso do termo Surdo (com S maiúsculo) para designar o indivíduo pertencente a um grupo linguístico e cultural, que faz uso da Língua de Sinais como a primeira língua de interação social e que é diferente da comunidade de pessoas ouvintes. (GESSER, 2009; SACKS, 2010)

5 Optamos pela escrita dos conceitos referentes ao ensino de língua em letra maiúscula para caracterizá-los e melhor organizá-los durante a leitura.

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1. (SPINASSÉ 2006, p. 4-5)

Quanto ao conceito de Língua Estrangeira, para Revuz: “a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância”. (REVUZ, 1998, p. 215). Enquanto posteriormente, para Spinassé (2006), “no processo de aprendizado de uma língua estrangeira (LE) não se estabelece um contato tão grande ou tão intenso com a mesma”. (SPINASSÉ 2006, p.6).

Souto et al (2014) explica a diferença entre LE e segunda língua e advoga que a grande diferença é que a língua estrangeira não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração, enquanto a segunda língua desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade.

Sobre segunda língua Souto et al (2014) conjecturam ainda que:

Uns colocam que a segunda língua é aquela em que a pessoa quando vai viver em outro país tem que aprender, pois precisa dela para se comunicar o tempo todo e que acaba se tornando sua segunda língua. Outros afirmam que é aquela que também é falada em seu país como oficial, como é o caso do guarani, no Paraguai, mas que não é muito utilizada pela sociedade mais formal preterindo-a em relação à língua espanhola. (SOUTO et. Al, 2014, p. 893).

Por fim, quanto à Língua de Acolhimento (que chamaremos de LAc conforme alguns estudiosos da área), foco desse capítulo, já que estamos falando de uma língua a ser ensinada para imigrantes que possuem uma necessidade de inserção na sociedade. Uma das questões a serem discutidas, conforme Costa e Silva (2020), é sobre como promover condições de pertencimento a essas pessoas, uma vez que elas não têm

autonomia linguística para reexistir na sociedade que as “acolheu”?

Em busca da resposta para esse questionamento, apoiamo-nos em Moro (2015) ao instituir que:

À dimensão de pertencimento cultural, devemos associar a dinâmica do evento migratório, suas consequências potencialmente traumáticas e também os modos de aculturação secundária a esta migração e as vicissitudes de toda inscrição em uma nova sociedade e em uma nova língua. (MORO, 2015, p.187).

Nesse cenário migratório, tão recorrente na história humana e intensificado em anos recentes pela evolução dos meios tecnológicos e de transporte, bem como das questões sociopolíticas emergentes, impulsionadas pela globalização, surge a proposta do ensino de LAc, que privilegia o aprendizado de uma outra língua com foco na necessidade de pertencimento dos migrantes ao seu novo local de morada.

Nesse viés, Costa e Silva (2020) concluem que vivemos:

[...] um cenário de crise, situações-limite, fragilidades, omissões e ausências estatais, mas que também tem sido lugar de (res) significações sobre o ensino de língua na perspectiva do acolhimento, uma vez que a abordagem norteada pela perspectiva crítica e alicerçada na construção de uma consciência cultural dos aprendizes, abarca questões para além do desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas. (COSTA; SILVA, 2020, p. 132).

Assim, no que tange ao ensino da Língua de Acolhimento, são abordados temas que vão além do mero ensino de um idioma. Para Rabelo (2019),

[...] a língua de acolhimento não é oriunda do processo de socialização primária, nem tampouco provém do desvelo sobre a cultura e a língua de outro indivíduo. Pelo contrário, ela está relacionada ao saber fazer, de modo que as necessidades linguísticas estão ligadas a tarefas que divergem da cultura de origem, sendo incógnitas quando correspondem a um novo tipo de trabalho ou a uma nova maneira de o realizar. (RABELO, 2019, p. 2938)

Por se tratar de um contexto de imigração de Surdos, trataremos aqui com duas línguas tidas como Língua de Acolhimento, o português



que chamaremos de PLAc, já que esse termo é amplamente utilizado em pesquisas atuais sobre esse tema e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

## **A LÍNGUA DE ACOLHIMENTO NA PERSPECTIVA DE SURDOS IMIGRANTES**

Como mencionado anteriormente, uma das maiores barreiras enfrentadas pelos imigrantes Surdos ao adentrar um novo país é a falta de conhecimento e fluência da língua que é falada pela maioria populacional. Dessa forma, compreendemos que sem o aprendizado dessa língua, há um revés na inserção social e conseqüentemente um prejuízo na ressignificação da sua identidade, já que esses Surdos muitas vezes “deixam de ser” quem eram em seu país. Podemos citar o exemplo da Surda imigrante venezuelana que durante aulas de libras, ministradas pela autora deste capítulo, desabafou:

“[...] Eu sou professora, mas agora estou entregando currículos para os supermercados para trabalhar em qualquer área possível, mesmo que seja por um salário-mínimo. Preciso sustentar meus filhos, a minha situação aqui está muito difícil, a comunicação com as pessoas é bastante restrita, me sinto como se fosse outra pessoa.” (M.L.C. 2020, durante aula de Libras em Boa Vista, Roraima)<sup>6</sup>

A LAc, significa que o sujeito aprenderá uma língua denominada não materna em contexto migratório que tem como finalidade principal a inclusão social desse imigrante na sociedade. Para Caldeira (2012), a LAc objetiva promover:

(...) a interação real na vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais. Na língua de acolhimento são privilegiadas áreas que promovem o conhecimento sociocultural, o saber profissional, a consciência intercultural, a relações interpessoais, bem como a partilha de saberes, favorecendo a interação e ultrapassando estereótipos pela interação e pelo diálogo intercultural. (CALDEIRA, 2012, p. 50)

---

<sup>6</sup> Esclarecemos que os depoimentos descritos aqui foram colhidos em Libras/LSV e transcritos posteriormente em português pela primeira autora do capítulo.

Em complemento, Lopez (2016) destaca que muitos refugiados usam a língua portuguesa como um elemento de defesa pessoal, percebemos então, que a língua perpassa um simples instrumento de comunicação, já que esses sujeitos, muitas vezes, em seu novo ambiente, são obrigados a lutar contra as adversidades impostas pela falta de comunicação.

No programa “Portugal Acolhe – Português para todos” analisado por Caldeira (2012) há uma compreensão de que a aprendizagem da língua do país de acolhimento favorece a inclusão social e profissional dos imigrantes. Pois, o seu conhecimento é capaz de gerar uma maior igualdade de oportunidades para todos, além de facilitar o exercício da cidadania e potencializar qualificações enriquecedoras tanto para quem chega quanto para quem acolhe.

A LAC proporciona ao refugiado, e aqui conforme entendemos também se aplica ao imigrante, um pleno exercício da cidadania, em que há a promoção de maior conhecimento sociocultural, ampliação dos laços de amizade e das relações interpessoais potencializando as interações. (CALDEIRA, 2012).

Podemos perceber em uma conversa com outro imigrante Surdo venezuelano, naturalizado há 2 anos e meio no Brasil, como o aprendizado da língua do país ao qual ele vive o ajuda:

Às vezes fico bravo porque percebo um preconceito e também há uma falha na comunicação. Eu sempre ia aos locais e não entendia nada, lia e não entendia, não sabia escrever, mas me esforcei, aprendi o português, fui escrevendo mostrando para as pessoas e hoje já consigo me comunicar bem”. (N.P., 2021, durante conversa sobre as aulas de língua de acolhimento em Boa Vista, Roraima)

Outro Surdo chinês naturalizado no Brasil há mais de 6 anos, em depoimento na sua rede social relatou:

“Quando chego Brasil foi muito difícil né. Eu dependia todos me ajuda. Depois eu aprendi Libras, também língua português na igreja e minha vida fica fácil. Hoje eu tenho documento Brasil e trabalho aqui muito fácil. No futuro eu buscar minha família virar brasileiros também”. (Y.L.H, 2019 em depoimento em sua rede social, Sic.)

Concordamos com Grosso (2010) que o conceito de Língua de

Acolhimento está geralmente ligado a um público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes. Assim “o uso da língua estará ligado a um saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo” (GROSSO, 2010, p.68)

## **A LÍNGUA DE ACOLHIMENTO EM PRÁTICA**

Trataremos nesta seção a Língua de Acolhimento em prática como um recurso inclusivo que possibilita ao imigrante Surdo, um pleno exercício da cidadania. Entendemos a Língua de Acolhimento também como ferramenta diretamente relacionada com a contribuição na interação social, na formação da vida cotidiana, de modo que se fazem presentes áreas que promovem o conhecimento sociocultural, a consciência intercultural, as relações interpessoais, ultrapassando estereótipos pelo convívio e pelo diálogo intercultural (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Atualmente, várias ações estão sendo realizadas para a inclusão dos Surdos imigrantes no Brasil, como aulas de PLAc, aulas de Libras, atendimentos com intérpretes nos ambientes públicos e assistência social. Bizon e Camargo (2018) discorrem sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento para refugiados e imigrantes na cidade de São Paulo. Farneda (2019) aborda o ensino do Português Língua de Acolhimento (PLAc), como subárea de Português como Língua Estrangeira (PLE) e as práticas que se entrelaçam com as do ensino de Português Língua Materna (PLM). Arja e Lemes (2020) relatam experiências do ensino de Libras para Surdos venezuelanos realizados em Boa Vista a partir da Língua de Sinais Venezuelana.

Destacamos aqui aulas de Português como Língua de Acolhimento que acontecem de forma remota vinculada a uma universidade pública no Norte do Brasil, e aulas de Libras oferecidas por uma organização não governamental internacional de ajuda humanitária na cidade de Boa Vista, onde existem muitos refugiados e/ou imigrantes venezuelanos. Nessas aulas, os alunos aprendem exatamente o que é do interesse deles na Língua Portuguesa e na Libras. Muitas vezes os temas a serem trabalhados são levados por eles. Como já citado, esse ensino perpassa uma aquisição de línguas, mas faz com que eles se sintam pertencentes a uma

sociedade. Vejamos o depoimento de uma Surda imigrante venezuelana natural de Valera de 61 anos:

Quando cheguei aqui não conhecia nada. Por ser imigrante não sabia nem um pouco do português, então foi muito difícil. Quando eu comecei a fazer o curso de Libras fui me desenvolvendo e conhecendo mais as coisas e as pessoas. (E. R. 2021, durante conversa sobre as aulas de língua de acolhimento em Boa Vista, Roraima)

Esse relato evidencia o quanto as aulas possibilitam com que eles tenham um contato maior com os indivíduos ao seu redor, proporcionando uma maior socialização. Por isso, para exemplificar, destacamos aqui uma aula de PLAc que aconteceu remotamente no ano de 2021 com os surdos imigrantes venezuelanos da cidade de Boa Vista. Nessa aula, os alunos foram questionados sobre o que achavam necessário aprender na língua portuguesa para uma melhor comunicação no território brasileiro. Eles disseram que seria muito importante aprender como solicitar uma vaga de emprego, como solicitar uma consulta médica, como saudar uma pessoa que está fazendo aniversário e como dar os sentimentos a alguém que perdeu um ente querido. Percebemos com isso, que a necessidade desses alunos está realmente ligada à sua integração na sociedade e à vida cotidiana, o que justifica o ensino das línguas de acolhimento. Durante a aula, um aluno relatou que perdeu uma oportunidade de emprego porque não sabia fazer um currículo. Vejamos um relato de uma imigrante Surda estudante de LAc em que fica claro que o aprendizado dessa língua que acolhe torna sua vida melhor, perpassando assim, o ensino de idioma.

“No começo não tinha comunicação nenhuma, era muito difícil. Hoje já me desenvolvi, aprendi bastante e vivo melhor.” (N. R. 2021 durante conversa sobre as aulas de língua de acolhimento em Boa Vista, Roraima).

O conhecimento dos imigrantes e uso da língua falada no novo país, permite que haja maior inserção social e ressignificação identitária, já que conseguem uma comunicação ampla com os sujeitos nativos do novo país ao qual agora vivem. Dessa forma, Grosso (2010) propõe que esse aprendizado da língua traz um protagonismo social que oportuniza

o direito de cidadão desse indivíduo no país que o acolheu.

Ao ser questionada se é importante saber o português para sua comunicação aqui no Brasil, N.R de 56 anos, residente há 4 anos no Brasil diz:

“Sim. Por que como vou me comunicar com o médico? Preciso escrever. Também no banco, com a polícia? Fica difícil. Por isso o português é importante. Também no trabalho as pessoas perguntam: você sabe escrever? Então digo que sim e escrevemos umas para as outras.” (N. R. 2021, durante conversa sobre as aulas de língua de acolhimento em Boa Vista)

O depoimento de N.R corrobora com a reflexão de Grosso (2010) de que o aprendizado da LAc instaura o protagonismo social do aprendiz, além de apoiar a discussão proposta nesse capítulo, pois ao dizer “*Então digo que sim e escrevemos umas para as outras*” notamos sua autonomia em ação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunicação precária que os imigrantes Surdos possuem no território novo ao qual fazem parte, faz com que eles sejam postos à margem da sociedade, sendo muitas vezes silenciados no que diz respeito a sua identidade. Além disso, no que concerne a vida em sociedade, a barreira comunicacional impossibilita e/ou dificulta seu acesso aos serviços básicos como a educação, saúde, moradia e emprego.

Diante dessa situação de “marginalização” que essa população vive, surge a necessidade de se discutir o ensino de Língua de Acolhimento, bem como seus desdobramentos, que como vimos neste capítulo, é capaz de promover muito mais que um aprendizado, mas uma ressignificação identitária para esses novos cidadãos brasileiros, contribuindo de forma efetiva para a dissolução de ações excludentes e vácuos sociais.

## REFERÊNCIAS

ARJA, Ana Paula Ribeiro Leônidas Leite, LEMES, Thiago de Oliveira. A educação de Surdos refugiados em território brasileiro: relatos de um caso de sucesso. In. SANSÃO et al. **Educação de Surdos: Olhares multidisciplinares**. 2020. p.55-68.

BIZON, Ana Cecília Cossi; CAMARGO, Helena, R.E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In **Migrações Sul-Sul**. 2a. ed. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” - Nepo/Unicamp, 2018, v.01, p.712-726

CALDEIRA, Patrícia Alexandra Marcos. **A imigração em Portugal: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural**. Dissertação (mestrado em Letras). Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/9931>. Acesso em 19 de setembro 2021.

COSTA Eric. Júnior; SILVA Flávia. Campos. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 19, n. 1, 2020 p. 125 – 143.

FARNEDA, Eliete Sampaio. Português Língua de Acolhimento - Cursos de extensão e capacitação para professores de português língua materna: abordagens e práticas. Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais em Foco. **Boavista Press**, Roosevelt, NJ, 2019

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009. 87 p.

GROSSO, Maria. José. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

LOPEZ, Ana Paula Araújo. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. 260 f. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/RMSA-AJTNHQ>. Acesso 23 agosto 2017.

MORO, Marie. Rose. Psicoterapia transcultural da migração. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 26, n.2, 2015, p.186-192.

RABELO, José Augusto Albuquerque. Migração e Refugiados: Uma discussão Necessária no Contexto Corumbaense. In **Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**. Pernambuco p. 2938.

SACKS, Oliver. 2010. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução: Laura Teixeira Otta. -São Paulo: Companhia das letras, 216 p.

SOUTO Mauren Vanessa Lourenço et al. Conceitos de Língua Estrangeira, Língua Segunda, Língua adicional, Língua de Herança, Língua Franca e Língua transnacional **Revista Philologus**, Rio de Janeiro: CIEFiL Ano 20, N° 60 p. 890-900, set./dez.2014.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**. Porto Alegre, RS: UFRGS, Vol. 1, novembro 2006.

# A REPRESENTAÇÃO DO CURRÍCULO BILÍNGUE PARA SURDOS NA BNCC

*Rosângela de Sousa Mencato<sup>1</sup>*

*Juçara Lúcia de Araújo Ângelo<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

Este artigo pretende analisar como está disposto a representação do currículo bilíngue para surdos na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que é um documento normativo para as escolas elaborarem sua proposta. Os componentes e conteúdos para cada série são descritos neste documento, que tem abrangência nacional, porém é o professor que determina como esses conteúdos serão ministrados e que recursos serão dispostos, dessa forma, o docente pode readaptar esses componentes de forma que atenda às questões socioculturais de sua turma.

A última e terceira versão da BNCC, disponibilizada em abril de 2017, com implementação nos estados e municípios até 2019, defende ideias de tolerância e respeito às diversidades culturais. Assim, a BNCC mantém uma convivência harmoniosa e destaca as diversificadas culturas no mundo contemporâneo, abandonando os estereótipos das diferenças culturais e acreditando que é importante considerar as identidades quando for priorizar os conteúdos escolares, pois todas elas são importantes para o processo educacional. Dessa forma, um currículo educacional, deve refletir diretamente em como a sociedade vê o cidadão que deseja formar para fazer parte dela. Numa sociedade capitalista, priorizou-se historicamente os conteúdos que as classes dominantes “de ouvintes”,

---

1 Mestranda do MPLE- Mestrado Profissional em Linguística e Ensino/ UFPB; E-mail: rosangela.mencato@academico.ufpb.br.

2 Profa. Especialista Juçara Lúcia de Araújo Ângelo; E-mail: jussara\_lidia@hotmail.com.



achavam importantes para a escola ensinar, e durante muito tempo esse ensino foi pautado para uma formação para o trabalho, sendo amplamente excludente para as minorias educacionais, como o povo surdo. No entanto, com o paradigma inclusivo e com o modelo filosófico bilíngue, a Base Comum Curricular deveria contemplar uma proposta que atingisse 5% da população com surdez, o que corresponde a mais de 10 milhões de brasileiros, segundo dados do IBGE (G1, 2020).

Ao decorrer das formações pedagógicas sobre a BNCC, que participamos, e ao começar a pesquisar a respeito da última versão do documento, cuja elaboração teve participação dos professores do Brasil, os quais deram suas contribuições, questionou-se como ficaria a proposta curricular para os surdos nesse novo documento normativo. Foi então, que em uma das formações propostas num município paraibano, ao ser explorado o item 4.1 (A área de linguagem) levantou-se a seguinte problemática, que norteou a elaboração deste trabalho: Por que num país que possui políticas públicas de inclusão que asseguram os direitos a uma educação bilíngue para os surdos, não estruturaram na BNCC um currículo contendo a LIBRAS como disciplina curricular obrigatória? Inviabilizando o direito de aprendizagem dos surdos, além de não promover a valorização da sua cultura, impossibilitando a formação da sua identidade. Sendo assim, este trabalho pretende comprovar a hipótese da exclusão do ensino da LIBRAS da Nova Base Comum Curricular.

Para comprovar essa hipótese, surgiu a necessidade de fomentar uma pesquisa qualitativa, de base bibliográfica e documental, que irá discorrer, mais aprofundada mente, sobre como está descrito na BNCC o currículo para o ensino bilíngue para surdos, e quais dessas práticas escolares norteiam as atividades curriculares para esse público na Base Comum, sendo que através da revisão narrativa iremos dialogar com autores como: QUADROS (2006), FARIA (2011), SILVA (2018), ANDREIS- WITKOSKI (2014), SILVA (2015), além de analisar bases documentais como: BNCC (2017), PNE (2014), entre outros.

Pretendemos ainda, coletar pesquisas nas principais plataformas acadêmicas, com temáticas e problemáticas semelhantes a deste trabalho, a fim de buscar uma justificativa plausível para essa suposta omissão. Iremos ademais analisar uma fonte primária (relato de experiência)

de uma prática pedagógica elaborada para a edição de 2019 do prêmio educador nota 10, de forma a constatar como essa experiência poderia beneficiar não só os surdos, mas também toda a comunidade escolar.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na antiguidade as PcD (Pessoas com Deficiência) eram consideradas como seres amaldiçoados com isso, excluídas, abandonadas ou sacrificadas à morte, por serem tidas como castigo do fruto do pecado. Somente no século XVI, que a Igreja, começa não mais tratá-las como seres sem alma ou sem direito à salvação. Neste momento a Igrejas Católicas começa a “observar” as pessoas com deficiência como doentes, incapazes, ou seja, eram deixados por suas famílias, para serem “cuidados” de maneira assistencialista em orfanatos ou conventos administrados por padres ou freiras. O exemplo disso, temos a roda dos enjeitados, um dispositivo ou porta giratória, embutida numa parede, para que as pessoas que deixassem as crianças não fossem vistas pelas instituições. Esse exemplo ganhou muito destaque nesse século na Europa e no Brasil: as primeiras Casas de Santa Misericórdia que receberam a roda dos enjeitados foram as do Rio de Janeiro, em 1738 e a de Salvador, em 1726.

No século XVII até o século XX surge a fase chamada de segregação, pois ocorre a criação de instituições não mais exclusivamente administradas pela igreja, que tinham como objetivo curar as pessoas com deficiência para que essas pessoas fossem inseridas em seu seio familiar novamente. Entretanto os manicômios ou sanatórios tinham práticas assistencialistas que em sua maioria eram desumanas e muitas vezes tinham tratamentos cruéis. Um dos primeiros no Brasil foi o hospital psiquiátrico do Rio de Janeiro- Hospício Pedro II, no ano de 1852, sendo o segundo da América Latina.

No século XVIII, surgem novas propostas educacionais para os deficientes mentais, auditivos e cegos. Neste período pode-se destacar Jean Marc Itard (apud IFPB, 2020), considerado o fundador da educação especial, para cegos, surdos e deficientes intelectuais. Merece destaque também, os trabalhos desenvolvidos por Charles L’Eppée (apud IFPB,

2020), no ensino dos cegos, Valentin Haüy (apud IFPB, 2020), que foi o criador do Instituto Nacional de Jovens Cegos na capital da França.

No começo do século XX, foram criadas na Europa, nos Estados Unidos e no Canadá algumas escolas especiais. Já no Brasil foram fundados: i) O Instituto de Meninos Cegos em 1854, localizada no Rio de Janeiro, atualmente Instituto Benjamin Constant; ii) O Imperial Instituto de Surdos – Mudos atualmente denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, criada em 1857, também no Rio de Janeiro e na Bahia para os deficientes intelectuais; iii) O Hospital Juliano Moreira, fundado em 1874. Depois, no Brasil, iniciou-se o período de ampliação das instituições especializadas e é nessa época que surge também a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), fundada no Rio de Janeiro, em 1954 e atualmente com sedes em todas as regiões do país. (IFPB, 2020).

A quebra do paradigma integracionista só ocorreu quando a sociedade mudou a sua visão das pessoas com deficiência, trazendo condições favoráveis para a educação dessas pessoas com o objetivo de proporcionar a melhoria da sua vida. Neste período, Maria Montessori (apud IFPB, 2020), aprimora métodos de Itard e Seguin (apud IFPB, 2020) para pessoas com deficiência mental, adequando seu método ao alunado e relatando que o professor precisa colocar-se no “lugar” dos alunos, para conseguir bons resultados. Surge então uma nova fase no processo educacional das PcD: a inclusão. Com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien, 1990) e Declaração de Salamanca (Conferência Mundial sobre Educação Especial, 1994), o paradigma inclusivo teve forte influência no mundo e no Brasil, pois foi criada a Lei 10.172/01, que trata da Educação Especial no Plano Nacional de Educação. (IFPB, 2020).

A partir desse momento, ocorreu a criação de políticas públicas de inclusão e os alunos com deficiência começaram a sair das escolas especiais para estudar no ensino regular. Nesta proposta inclusiva, eram as instituições que tinham que desenvolver metodologias de ensino que iriam favorecer a aprendizagem da pessoa com deficiência.

No Brasil, a partir dos anos 80, ocorreram várias mudanças no modelo educacional: i) A Constituição de 1988, na qual seu artigo 205

estabelece uma educação como direito de todos, o que valorizava a educação especial; ii) A legislação 10.172/01, que define a educação especial; iii) No ano de 2003, o MEC funda o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; iv) Em 2005, foram implantados centros de referências para pessoas com superdotação e altas habilidades; v) Em 2007, foi criado o PDE- Plano de Desenvolvimento Educacional; vi) E em 2011, foi estabelecido, no Decreto 7.611/2011, um Atendimento Educacional Especializado – AEE, gratuito e complementar, sendo realizado no contra turno do ensino regular. A partir daí as escolas com o suporte e orientação do AEE, começaram a direcionar suas práticas pedagógicas inclusivas. Apesar de todas as barreiras que a Educação Inclusiva enfrenta, ocorreu um aumento significativo de alunos com deficiência no sistema público de ensino. Portanto, para entendermos como a sociedade atual estruturou o sistema educacional na perspectiva inclusiva para surdos, é importante estudarmos um pouco mais sobre o percurso histórico da educação dos surdos.

## **CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS**

Na antiguidade, os gregos e romanos, consideravam os surdos, como seres incapazes de aprender ou conviver em sociedade, pois tinham a concepção, de que o pensamento não se desenvolvia sem a linguagem e esta, não se constituiria sem a fala, com isto, os surdos eram isolados, do convívio social e durante muito tempo foram excluídos, somente porque não falavam, demonstrando que o problema na verdade, não era a surdez, mas sim, a ausência da fala. (FARIA, 2011)

O registro mais antigo da língua de sinais é de 368 a.C. quando Sócrates questionou como as pessoas que não falavam indicavam os objetos para outras pessoas. No entanto, apenas no século XVI na Idade Moderna, o médico Girolamo Cardano, apresenta um método que combinava sinalização à linguagem escrita, comprovando que os surdos podem ser alfabetizados sem a necessidade de desenvolver a fala. Depois surgiram pesquisadores como: Pedro Ponce de Leon (criador do oralismo), Juan Pablo Bonet e Abade L'Epée (pesquisadores do método combinado), entre outros. (FARIA, 2011).

L'Epée cria na França, em 1750, a primeira instituição escolar

para surdos no mundo. Thomas Gallaudet, em 1955 trouxe um professor francês e funda uma escola de surdos em Washington (hoje Universidade de Gallaudet). No Brasil, em 1857, Dom Pedro II, cria a primeira escola para surdos do país (atualmente o INES), com ajuda do Professor francês Hernest Huet.

Em 1880, o Congresso Mundial de Professores de surdos, declarou a superioridade do método oral puro, sobre o uso de sinais, o que provocou uma grande polêmica entre professores ouvintes e surdos, uma das consequências desse congresso foi a proibição do uso ou do ensino da língua de sinais, devendo o surdo aprender somente através do método oral. (FARIA apud MOURA, 2011).

No ano de 1960, William Stokoe, desenvolve seus estudos em que comprova que a língua de sinais possui uma estrutura gramatical diferenciada das línguas orais. A partir daí surge o modelo filosófico bilíngue. Em resumo, a educação dos surdos percorre historicamente por três modelos:

ORALISMO – [...] Métodos que apostam no treinamento da audição, como principal recurso para atingir o objetivo de oralizar o surdo. COMUNICAÇÃO TOTAL – [...]. Defende o uso de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais [...]. BILINGUISMO - [...]. Pode ser considerado como uso que as pessoas fazem de diferentes línguas em diferentes contextos sociais. (FARIA, 2011, p. 31; 32; 33)

No oralismo, o surdo era proibido de realizar qualquer outra forma de comunicação que fosse diferente da fala, sendo que esse modelo não era eficaz para todos. Devido a esse fator, surge a comunicação total, modelo filosófico que consistia na utilização de alguns sinais, da leitura labial e do alfabeto manual amplificado. Neste contexto, a forma de comunicação utilizada era a que mais se adequasse a cada surdo ou o indivíduo poderia utilizar as três simultaneamente. Já o modelo filosófico bilíngue constitui na utilização de uma língua gestual- visual ensinada como língua natural ou materna (L1), ensinando- se a língua dos ouvintes ou língua oral apenas na modalidade escrita e como uma L2.

## **REPRESENTAÇÃO DO CURRÍCULO BILÍNGUE PARA SURDOS NA BNCC**

A PNE (Plano Nacional de Educação) é um documento importante para as políticas públicas brasileiras e estabelece 20 metas para consolidar o sistema educacional, de forma a que acabassem as barreiras para o acesso e continuidade do ensino, tornando real o direito à educação para todos, assegurado na Constituição de 1988 e na LDB 9.394/1996.

Considerando que a BNCC foi elaborada com base no PNE (Plano Nacional de Educação), permanece o questionamento do porquê a LIBRAS não se tornou disciplina obrigatória, excluindo o povo surdo de seus direitos assegurados nas legislações: i) Constituição Federal de 1988 (Artigos: 205 206 e 208); ii) LDB 9.394/1996 (capítulo V); iii) LBI 13.146/2015 (Título III Acessibilidade- capítulo I e II); iv) Lei 10.436/2002; v) lei 12.319/ 2010; vi) decreto lei 5.626/2005; vii) Resolução 04/2009; vii) E da própria PNE (2014 a 2024), na sua meta 4, que assegura, para PcD e TGD (transtornos globais de desenvolvimento) de 4 a 17 anos, o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado - AEE, através da promoção de um sistema educacional inclusivo.

A BNCC prioriza um ensino bilíngue numa língua estrangeira, contempla um currículo multicultural, priorizando as etnias indígenas, além de respeitar outros aspectos culturais e regionais do povo brasileiro. Ademais mesmo com uma legislação tão firmada que assegura o direito dos surdos, a BNCC deixa essa minoria cultural excluída de seu documento, quando não torna a LIBRAS, disciplina curricular obrigatória e levando-se em consideração que os professores vão nortear seu trabalho por este currículo, como um professor vai propor o trabalho com seu aluno surdo no sistema regular? Além de tantas outras questões, como a não efetivação das políticas públicas de inclusão para surdos já em vigor. A comunidade surda precisa ter seus direitos assegurados na BNCC, que atualmente está disposta da seguinte maneira:

Partindo do contexto do Ensino Fundamental para a educação básica, destinado ao público de faixa etária de 6 a 14 anos de idade, teremos a organização da Base Nacional Comum Curricular na área de Linguagens: Língua Portuguesa; Língua materna para populações indígenas; Língua estrangeira moderna; Educação física; e Artes.

Com efeito, podemos indagar: como podemos visualizar

a verdadeira inclusão do surdo na Base Nacional Comum Curricular na área de linguagens se a LIBRAS não foi contemplada? Se torna contraditório que uma das competências da BNCC seria: utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita), que aqui encontramos a língua portuguesa, língua materna para os indígenas e a língua estrangeira e/ou verbo-visual (como LIBRAS), nesse momento a LIBRAS não tem amparo nessa Base Nacional Comum Curricular. (SILVA,2018, online).

Quando os surdos foram excluídos da BNCC, estes ficaram sem seus direitos assegurados, e além do mais esse fato não norteia o trabalho dos professores de LIBRAS, mas questiono as causas que levaram, um documento elaborado por professores de todo país, deixar essa minoria excluída, de uma educação inclusiva, que é o direito de todos. Se atentarmos para a história educacional do povo surdo, veremos que isso é um fator histórico, que ainda não foi rompido na sociedade em que vivemos.

## **O POVO SURDO E A METODOLOGIA DE ENSINO BILÍNGUE ATRAVÉS DAS PRODUÇÕES LITERÁRIAS E CULTURAIS DAS COMUNIDADES SURDAS**

A cultura surda abrange aspectos mais próprios da vida dos surdos e sua vivência se dá, através do mundo visual, por isso a língua de sinais não pode estar dissociada dessa cultura, isso acontece, porque:

Assim como ocorre em diferentes culturas, a cultura surda - formada principalmente em função da língua de sinais em comum - é um padrão de comportamento, compartilhado pelas pessoas surdas, trocando experiências com os seus semelhantes, como valores, crenças, literatura ou eventos sociais, sejam eles formais ou informais, caracterizando um tipo de sociedade. (PERLIN, THOMAS, LOPES, 2004). Atrelado ao conceito de cultura surda, está uma das mais importantes características que é a experiência visual do surdo, sendo esta a porta de entrada do processo de aprendizado e absorção dos hábitos cultivados pelos integrantes desta cultura, muito embora exista outros artefatos culturais como relata STROBEL. (SANTANA, et al., p.3, 2020).

As comunidades surdas possuem muitos gêneros literários



produzidos culturalmente por surdos atuantes nestas. Essas produções levam em consideração três aspectos: a LIBRAS, a cultura surda e a identidade surda. Os textos literários são carregados de sinais e toda experiência visual e estrutura gramatical presente na língua de sinais. No entanto, mesmo com o avanço das tecnologias da comunicação, cresce aos poucos o número de registros em vídeo dessas obras. Portanto, as comunidades precisam transformar essas obras em materiais de estudo para o letramento de surdos dentro das escolas e numa perspectiva bilíngue, pois:

O método bilíngue deve apresentar aquilo que o identifica, o uso da língua de sinais e de uma didática que não a deixe longe daquilo que sabemos: o constitutivo do sujeito surdo, em seu operador totêmico, é o uso da visão e, com isto, a língua criada para este fim, à língua de sinais. Precisa ser, portanto, uma didática que leve à aprendizagem com o uso da visão [...] os surdos como leitores, lêem o mundo a partir de suas possibilidades visuais e daí aprendem. (ANDREIS- WITKOSKI 2014, p. 229; 231).

Partindo desse pressuposto, a metodologia de ensino bilíngue com base prioritária a LIBRAS é a mais adequada proposta educacional, pois os alunos irão ter contato com sua língua materna e simultaneamente com a língua portuguesa (como L2, na modalidade escrita). No entanto, este ensino precisa ser realizado dentro de um contexto de letramento visual. Sendo assim,

O contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da coexistência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim, tornar possível a coexistência dessas línguas reconhecendo-as de fato atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia a dia da pessoa surda que se está formando. (QUADROS, 2006, p.13).

Segundo Quadros (2006), um dos recursos mais importantes para serem dispostos em sala de aula é o uso de relatos e produção de histórias e literatura infantil em sinais, visto que, nas comunidades surdas existe uma gama de histórias naturais e espontâneas mas também de contos que passam de geração para geração. Dessa maneira, transformar esse material em objeto de estudo dentro das escolas faz-se necessário, pois



“os alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa.” (QUADROS, 2006, p. 26), mas, para isso, a autora ainda afirma que temos que levar em consideração:

O processamento cognitivo espacial especializado dos surdos;  
O potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos; A possibilidade de transferência da língua de sinais para o português; As diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional; As diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua; As diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura; Um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita das línguas de sinais; A existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português. (QUADROS, 2006, p. 32; 33).

Portanto, pegar todas as produções culturais do povo surdo e utilizá-las como instrumento e objeto de estudo dentro das escolas seria uma maneira de proporcionar a aprendizagem e, principalmente, a formação da identidade dos surdos.

## **PRÁTICAS DE LETRAMENTO VISUAL NO CURRÍCULO MULTICULTURAL NA PERSPECTIVA DE ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS**

O currículo multicultural está presente na escola quando cada instituição de ensino readapta e organiza os conteúdos regionalismos culturais e/ou linguísticos de determinados grupos como é o caso do povo surdo. Entretanto, na BNCC, na área de Linguagens, o currículo multicultural contempla a língua materna para populações indígenas, a língua estrangeira (inglês) e os regionalismos da língua portuguesa, não dispondo, assim, de um currículo multicultural na perspectiva do ensino de surdos.

Portanto, um currículo multicultural para o ensino bilíngue de surdos deve contemplar práticas de letramento visual. Este, “Conforme Soares (2009, p. 33), parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro ‘No mundo da escrita: uma perspectiva Psicolinguística’” (GRANDO, 2012, p.2), surgindo num discurso de linguistas e educadores, buscando um conceito mais amplo da palavra

inglesa “LITERACY” (alfabetização).

Sendo assim, letramento não se resume somente à ação de ler e escrever, incorporado a práticas de codificação ou decodificação, como acontece no processo de alfabetização, mas também, à utilização e disposição dessas habilidades em práticas sociais cotidianas de cada indivíduo. Em outras palavras, o letramento visual é a habilidade de interpretar, ler e compreender as informações através de imagens, transformando as percepções visuais em objetos de estudo e dispondo de estratégias e práticas de leitura e escrita do que é visto, para que o indivíduo surdo possa utilizar imagens como recurso de ensino para desenvolver a comunicação e a cognição.

Os surdos têm na experiência visual um canal ou um sistema representativo pelo qual podem aprender, desenvolver-se e expressar-se através do uso de sua língua natural (LIBRAS). Os surdos que não tiveram contato com a comunidade surda têm dificuldade para formar uma identidade, por não aprenderem a LIBRAS e os valores culturais agregados ao seu uso. A não utilização da LIBRAS pode impactar negativamente na formação da identidade do surdo: O indivíduo possui uma linguagem primitiva com expressões gestuais caseiras e precárias gramaticalmente as quais nem sempre expressam aquilo que ele deseja relatar. A exclusão na BNCC, de um currículo multicultural que possua práticas de letramento visual, ressalta ainda mais a exclusão escolar.

## **IMPLICAÇÕES DA EXCLUSÃO DO CURRÍCULO BILÍNGUE PARA SURDOS NA BNCC**

O professor deve atuar como mediador sem diferenciar conteúdos, pesquisando, construindo e adaptando recursos e metodologias para que seus alunos se tornem participantes de todo o processo de construção de conhecimento. Contudo, para isso, o docente precisa se aperfeiçoar e estar preparado para mudanças no seu fazer pedagógico, quebrando as suas próprias barreiras atitudinais para que, a partir daí, busque as formas de mediar as dificuldades de seus alunos partindo das potencialidades de cada um.

A educação inclusiva traz uma nova proposta de

adaptações, considerando a diversidade humana, em suas particularidades. Exemplificaremos cada uma delas: i) Curriculares - os conteúdos e atividades devem oportunizar os aspectos sociais, culturais e as dificuldades de cada aluno, devendo a escola adaptar recursos para proporcionar o desenvolvimento de cada indivíduo; ii) Arquitetônicas - mudar o ambiente ou as condições de acesso, para proporcionar uma escola inclusiva para as PcD; iii) Comunicacionais- favorecer o acesso à LIBRAS, para promover a comunicação de minorias culturais como o povo surdo; iv) Atitudinais- mudanças no comportamento que favoreçam a participação social das PcD dando condições de igualdade para que se desenvolvam.

As mudanças dessas barreiras são o ponto de partida para a escola ser inclusiva, garantindo a presença do aluno surdo na escola e tendo sua participação efetiva no processo de aprendizagem.

## MÉTODOS

Esta é uma pesquisa exploratória, que, para identificar os resultados e discussões para a problematização exposta neste artigo, busca através de bases teóricas bibliográficas e documentais, acerca do ensino e da acessibilidade comunicacional para surdos na BNCC. Para a coleta de dados e para alcançar os objetivos pretendidos, iremos pesquisar e analisar nas principais plataformas acadêmicas, obras bibliográficas de fontes primárias, secundárias ou terciárias que tratem a respeito das causas ou dos efeitos da exclusão de um currículo de ensino bilíngue para surdos na BNCC.

Essa pesquisa qualitativa será fundamentada em pressupostos teóricos que apresentem significativa importância na definição e na construção acerca das práticas de ensino de surdos brasileiras, as quais não foram contempladas na BNCC. Portanto, o trabalho irá se desenvolver a partir do método conceitual-analítico, pois iremos dispor de trabalhos e conceitos de outros autores, de acordo com os objetivos propostos para formação da análise científica desse trabalho acerca de nosso objeto de estudo, promovendo uma análise também comparativa com a BNCC. Favorecendo, assim, uma autonomia na análise dos resultados, não sendo obrigatório ter uma resposta única e universal acerca da temática da pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na atualidade Brasileira, o ensino bilíngue é estabelecido por meio da Constituição Federal de 1988 (Artigos: 205 206 e 208) e também pelas legislações: LDB 9394/1996 (Capítulo V); LBI 13.146/2015 (Título III Acessibilidade- Capítulo I e Capítulo II); Lei 10.436 de 24/04/2002; Lei 12.319/2010, decreto Lei 5.626/2005 que garantem a acessibilidade na comunicação dos surdos através de sua língua materna (L1) e da Resolução n. 04/2009 (que institui diretrizes operacionais para o AEE). Entretanto, ainda está muito presente na sociedade o mito herdado da antiguidade, no qual só se é possível aprender através do método de ensino oral. Isso dificulta a formação da identidade surda, a qual ocorre nas comunidades surdas, além de afetar políticas públicas de oferta de formação de professores de LIBRAS e intérpretes nos ambientes escolares, não viabilizando a aprendizagem da LIBRAS e para que seja possível sua comunicação e posteriormente sua alfabetização dos surdos na idade correta. Com base em todas as questões e discussões acerca dessa temática, há, até então, poucos trabalhos que tratem ou abordem parcialmente a respeito do ensino de LIBRAS na BNCC ou sobre sua exclusão, apresento abaixo os artigos que mantêm uma proximidade com nosso tema:

Tabela 1- Artigo: Desafios educacionais em contextos multilíngues de ensino: uma proposta curricular inclusiva com línguas de sinais e neurociência.

<p><b>ASSUNTOS PRIVILEGIADOS PELA PRODUÇÃO</b></p>	<p>Este artigo analisa, com base na lei 10.436/2002 e decreto 5.626/2005, os direitos e garantias educacionais dos surdos que foram estabelecidos com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS como meio legal de comunicação, estabelecendo- se também a criação de escolas bilíngues, com a presença de intérpretes e professores especializados em todo o processo. Esse trabalho trata sobre uma perspectiva interdisciplinar de uma nova proposta curricular, considerando o contexto de Português- Inglês, Português – LIBRAS e Inglês- Língua Americana de Sinais (ASL, da língua inglesa, American Sign. Language), analisando os parâmetros, diretrizes, bases curriculares e estudos neurocientíficos para a compreensão dos fenômenos e desenvolvimento de aprendizagens através da troca de experiências de todos da sala de aula.</p>
--	---

<p><b>PRESSU- POSTOS TEÓRICOS (AUTORES E TEORIAS ES- TUDADAS)</b></p>	<p>A partir da Neurociência, o artigo analisa o ensino de Português- Inglês, Português – LIBRAS e Inglês- Língua Americana de Sinais (ASL, da língua inglesa, American Sign. Language) e suas interdisciplinaridades em documentos legais e fundamentados nos pressupostos dos teóricos: SHOLL-FRANCO &amp; ARÂNHA, 2015; DELORS, 2012; FLAVELL, 1987; MAINIERI, 2011; GESSER, 2009; GESSER, 2011; FERREIRA, 2011; SKLIAR, 1997; QUADROS, 1997; LACERDA, 2010; BEHARES, 1993; KELMAN, LAGE, ALMEIDA, 2015; SHOLL-FRANCO, ASSIS &amp; MARRA, 2012; TOKUHAMA-ESPINOSA, 2016; TOKUHAMA-ESPINOSA, 2010. Dentre outros.</p>
<p><b>NATUREZA DE TEXTO</b></p>	<p>O estudo foi dividido em duas partes: A pesquisa bibliográfica, na qual foi realizada uma pesquisa sistemática de literatura em bases de dados como: Scielo, Bireme, Portal Periódicos/ ScienceDirect, PubMed, Scopus, entre outras. No período entre os anos de 2010 à 2017, buscou também, obras sobre os temas: Inclusão de surdos no ensino de inglês e Multilinguismo no ensino de inglês. A pesquisa de campo em que ocorreu a execução e construção e aplicação da oficina: “Multilinguismo: Que universo é esse?” oficina realizada para docentes e discentes do ensino básico e médio. Esse trabalho depois fez parte do módulo: Linguagem e comunicação, integrando-se ao projeto Museu Itinerante de Neurociências (MIN), fundado em 2009 em parceria entre a Organização Ciências e Cognição (OCC) e o Núcleo de Divulgação e Ensino de Neurociências da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CeC- NuDCEN/UFRJ).</p>

Fonte: Organizado pela autora

Esse artigo, traz a proposta do ensino de inglês e/ou língua americana de sinais ASL (American Sign. Language) em um universo multilíngue, sobre a perspectiva da nova BNCC, baseando seus estudos nas neurociências, para analisar a complexidade desse ensino multilíngue para surdos e de todos os desafios para sua implementação. Portanto, para se ensinar inglês para alunos surdos, devemos considerar que o surdo irá aprender o inglês da mesma forma que o português (como uma língua estrangeira e na modalidade escrita) e, em uma modalidade gestual-visual

como a LIBRAS, a ASL (American Sign Language). Todavia, esse ensino demanda de uma interdisciplinaridade e de metodologias de ensino que terão que considerar esse contexto multilíngue.

Quanto à proximidade desse trabalho aos nossos estudos, eles relacionam-se quando ambos fazem uma crítica à ausência do ensino da LIBRAS na BNCC, refletindo sobre as implicações de como será esse ensino de inglês obrigatório para alunos surdos, se a base curricular não orienta nem o trabalho com a LIBRAS que é a língua natural dos surdos brasileiros. Fundamentando-se sobre as leis que asseguram direitos e garantias sociais e educacionais de sujeitos surdos como: a Lei de nº 10.436 de 2002 e o Decreto nº 5.626 de 2005.

Tabela 2- Artigo: A importância da LIBRAS como Componente Curricular na Educação Básica

<p><b>ASSUNTOS PRIVILEGIADOS PELA PRODUÇÃO</b></p>	<p>Apresenta a importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como componente curricular desde a educação infantil, expondo e refletindo sobre a trajetória e o conceito da LIBRAS e das legislações que asseguram a importância da inclusão da língua de sinais no currículo escolar e os fatores que influenciam sua prática pedagógica.</p>
<p><b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS (AUTORES E TEORIAS ESTUDADAS)</b></p>	<p>Fundamenta sua pesquisa em pressupostos teóricos que tratam da importância da LIBRAS como componente curricular desde a educação infantil. Dentre eles destacam-se os estudos de: VYGOTSKY, 2001; FREUD, 2013; GESSER, 2009; GUTIERREZ, 1978; HONORA, 2009; LACERDA, 2006; LIMA, 2014; LUZ, 2013; MANTOAN, 2003; MARCONI E LAKATOS, 2010; NOVAES, 2014; SALLES, 2004. Dentre outros.</p>
<p><b>NATUREZA DE TEXTO</b></p>	<p>A metodologia é de cunho bibliográfico com método qualitativo, na qual busca exemplificar de forma descritiva os prós e os contras da efetivação pedagógica no ensino da LIBRAS. Busca também sanar as necessidades do público surdo em sua interação, tornando a cultura surda conhecida para que seu ensino seja de fato efetivado.</p>

Fonte: Organizado pela autora

O artigo acima referenciado, apresenta a importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como componente curricular desde a educação infantil, fazendo o seguinte comparativo: assim como os alunos ouvintes, a criança surda deveria entrar na escola com a fluência em sua L1 (LIBRAS) e que as metodologias e o currículo deveriam acontecer e serem aplicadas desde a educação infantil. Demonstrando que, no período escolar, as aprendizagens adaptadas e as metodologias de ensino bilíngue são negligenciadas a esse surdo, expondo uma reflexão sobre o conceito da LIBRAS, seu histórico, a lei que a assegura, a importância da sua inclusão no currículo escolar e os fatores que influenciam a prática pedagógica no ensino dela. No tocante à proximidade com esse trabalho, ambos evidenciam como essa exclusão de um currículo bilíngue na BNCC pode interferir nas questões culturais e de formação da identidade do surdo.

Tabela 3- Artigo: LIBRAS: Desafios e possibilidade para a implantação do currículo da educação básica, da rede regular de ensino de Uibaí.

<p><b>ASSUNTOS PRIVILEGIADOS PELA PRODUÇÃO</b></p>	<p>O artigo parte da necessidade de uma análise a respeito da implantação do ensino da LIBRAS no currículo do ensino fundamental da educação básica das escolas de Uibaí. Dispõe do histórico sobre a educação de surdos e a atual política de educação fundamentada na inclusão dos surdos na escola comum e apresenta os principais projetos de leis (PLs) da Câmara do Senado, chamando a atenção para a importância da Base Nacional Comum Curricular e o currículo local e indicando o uso da LIBRAS como disciplina obrigatória para beneficiar a educação e a inclusão dos surdos no espaço escolar.</p>
<p><b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS (AUTORES E TEÓRIAS ESTUDADAS)</b></p>	<p>Essa pesquisa apresenta os principais projetos de leis (PLs) da Câmara do Senado, chamando a atenção para a importância da Base Nacional Comum Curricular e o currículo local na cidade de Uibaí. Fundamenta-se sobre os pressupostos teóricos que analisam ou orientam um currículo de ensino fundamental que disponha da LIBRAS como componente curricular obrigatório. Dentre eles, dispõe dos estudos de: ALBRES, 2019; LAKATOS e MARCONI, 2010; LIMA, et al; MENDONÇA, et al. 2019; MOREIRA, 2005; ZOTTI, 2006; SEVERINO, 2007. Entre outros.</p>

<p><b>NATUREZA DE TEXTO</b></p>	<p>Pesquisa bibliográfica realizada em fontes que discutem o tema trabalhado, como: documentos impressos, livros, artigos, teses, etc. Também foi realizada uma pesquisa de campo, tendo por base a Secretaria Municipal de Educação de Uibaí (SEDUC). Sendo desenvolvida dentro de uma abordagem qualitativa que pretendeu analisar e fazer observações nos espaços da secretaria, estudos esses que completaram as análises teóricas a despeito do tema. Ainda, utilizou-se nessa pesquisa de técnicas e análises das entrevistas, questionários, dentre outros.</p>
---------------------------------	--

Fonte: Organizado pela autora

Esse artigo mantém uma relação muito próxima com o nosso trabalho no que se refere à reflexão a respeito da inclusão do surdo no ambiente escolar e seu entorno. Apresentando também as necessidades da inclusão da Língua Brasileira de Sinais -LIBRAS no currículo escolar da educação básica do ensino fundamental na cidade de Uibaí. Fazendo uma pesquisa documental atual dos Projetos de Lei (PLs) em tramitação na Câmara e no Senado que tratam a respeito da importância da inclusão da LIBRAS na Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

Tabela 4 – Artigo: Um olhar sobre o surdo na Nova Base Nacional Comum Curricular no Brasil.

<p><b>ASSUNTOS PRIVILEGIADOS PELA PRODUÇÃO</b></p>	<p>Esse trabalho realiza um resgate histórico da construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB, Plano Nacional de Educação- PNE e a BNCC. O artigo também traz à tona toda a problemática da omissão da comunidade surda no tocante à exclusão da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória na nova Base Comum Curricular. Tomando por base a Lei 10.432/02 e o decreto 5626/05, que nos seus dispositivos legais reconhece e regulamenta a LIBRAS como língua da comunidade surda, dispõem como os ambientes precisam oportunizar a comunicação dos surdos e traz também a discussão de como a convenção das pessoas com deficiência- PcD reconhece e reflete sobre a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as PcD.</p>
--	---



<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS (AUTORES E TEORIAS ESTUDADAS)</b>	Esse trabalho pesquisa como está disposto o ensino de LIBRAS em documentos como: LDB, PNE e BNCC, fundamentando-se nos trabalhos e teorias dos seguintes pesquisadores: QUADROS, 1997; KARNOPP, 2004; QUADROS e SCHMIEDT, 2006; SARTRE, 1978; VYGOTSKY, 1993. Dentre outros.
<b>NATUREZA DE TEXTO</b>	O artigo, vai perpassar por dois tipos de pesquisas qualitativas: O bibliográfico- quando pesquisa os estudos que se iniciam na década de 80 com a professora Lucinda Ferreira Brito (1982); Lodenir B. Karnopp (1994) e Ronice M. Quadros (1995); entre outros. O documental- quando analisa o ensino de surdos na perspectiva da LDB 4.024/61; LDB 5.692/71; LDB 9.349/96; Constituição Federal de 1988 (Art. 205); PNE lei 10.172/10; PNE lei 13.005/14; BNCC de 2017; dentre outros.

Fonte: Organizado pela autora

A escolha desse artigo ocorreu por ele fazer um estudo mais aprofundado sobre a exclusão do ensino de LIBRAS na BNCC, fazendo uma análise histórica de documentos como a LD

B, PNE e da própria BNCC. Além desse motivo, a proximidade com o nosso objeto de estudo e tema escolhido e, principalmente, o fato do artigo possuir uma relação com o nosso projeto, porque foi utilizado como um dos pressupostos na fundamentação teórica deste. Isso é o que demonstro na seção “*Representação do currículo bilíngue para surdos na BNCC.*”, na qual cito parte do artigo acima, inter-relacionando com outros teóricos ou bases documentais.

Diante dos conceitos e de toda a fundamentação teórica apresentada nesse trabalho e, levando em consideração os artigos apresentados acima, fica comprovada a nossa hipótese de que o ensino da LIBRAS foi excluído da Nova Base Comum Curricular, sendo esse um retrocesso para o ensino de surdos no Brasil. Portanto, para comparar como esse ensino pode ser incluído no ensino regular de forma proveitosa realizamos uma análise do relato descrito abaixo.

## ESTUDO E ANÁLISE DE UM RELATO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Iremos agora apresentar a análise de uma fonte bibliográfica primária, realizada para o Prêmio Educador Nota 10 (2019), em que, com base no relato de experiência dessa prática pedagógica, podemos verificar o quanto o ensino de LIBRAS como componente curricular, da forma que está prevista nas legislações, foi proveitoso, já que estabeleceu interação entre surdos e ouvintes em uma sala regular de 4º ano de uma escola da zona urbana de um município da Paraíba.

Como o resultado, dessa experiência foi muito significativa não apenas para os discentes da turma, como também para os surdos que auxiliavam como monitores e ao mesmo tempo ganhavam prática em sua L1, comunicavam-se e interagiam com os outros alunos ouvintes. A disciplina de LIBRAS era ensinada todas as quintas-feiras, das 7:00 às 9:00 AM, para a turma dentre os meses de julho à dezembro de 2019. Esse ensino tinha como o principal objetivo promover a comunicação entre os surdos e ouvintes através de ações inclusivas entre a sala de AEE e a sala regular. Para isso, em primeiro lugar foi organizado e realizado um horário para o ensino da LIBRAS na turma. Em seguida, foram realizados encontros entre a comunidade surda e alunos ouvintes para promover a acessibilidade na comunicação entre os grupos. Por último foi reafirmado, através de encontros com a comunidade escolar, a importância da língua de sinais para que ocorra a inclusão dos alunos surdos atendidos pela sala de recursos de maneira que essa proposta no futuro possa transformar a LIBRAS em disciplina curricular nas turmas regulares da Escola.

Dessa maneira, elaborou-se uma proposta, na qual os alunos surdos também pudessem se fazer presentes, pois tinha como objetivo geral promover a comunicação através do ensino da LIBRAS como L1 para os surdos e como L2 para os ouvintes. Durante o ano, além do conteúdo ensinado, os alunos participaram de eventos que firmaram na comunidade escolar a importância do ensino da LIBRAS, como: semana da leitura, em que foi trabalhado com a literatura surda com o estudo de “Mamadu, o herói surdo” da autora Marta Morgado; Cantata natalina

com um coral em LIBRAS, entre outros. Quanto à formação da profissional que ministrava estas aulas, ela tinha formações acadêmicas tanto para atuar como professora de LIBRAS, assim como Tradutora e Intérprete, o que garantiu os direitos de uma “educação para todos” como propõe a Constituição Federal de 1988, mas que, inexplicavelmente, foi excluída da BNCC.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal provocação da educação inclusiva no Brasil é que, apesar das escolas afirmarem que seguem uma linha educacional construtivista e sociointeracionista, o nosso sistema de ensino ainda está fomentado por práticas de ensino tradicionais, sendo isso, inviável para o desenvolvimento do paradigma inclusivo. O motivo disso é o fato da educação inclusiva propor uma mudança de postura em todo o sistema educacional, a fim de que todos os alunos se desenvolvam, assumindo o compromisso de atender às necessidades de cada um. Todavia, para tal, não basta apenas oportunizar o acesso à escola, mas é preciso garantir propostas curriculares que levem em consideração a aprendizagem e a permanência dos alunos na escola, respeitando as particularidades de cada indivíduo e propiciando isso através de um espaço democrático que propicie a formação de cidadãos de direitos. Infelizmente, não é isso que ocorre no ensino tradicional, em que os alunos são estigmatizados pelo seu não acompanhamento dos padrões de ensino aplicados.

O ensino tradicional para os surdos contempla um currículo de ensino pautado em uma proposta oralista historicamente enraizada na sociedade, não contemplando práticas pedagógicas que possibilitem a comunicação dos surdos. Neste sentido, além dos inúmeros desafios da efetivação das políticas públicas, a inclusão escolar vem se deparando com a problemática da ausência de recursos institucionais que as escolas devem ter para efetivar uma educação para todos. Isso é desafiador, pois vai além das esferas institucionais, perpassando as políticas sociais, a distribuição de renda e de bens materiais e culturais. Assim, a igualdade de direitos, desrespeitando a dignidade, o direito à cidadania e a formação de identidade dos surdos, não é promovida.

Portanto, quando a BNCC não contempla a LIBRAS como

componente curricular, além de tornar ainda mais inviável a inclusão dos Surdos no sistema público de ensino por falta de recursos, não nor-teia a prática pedagógica do professor, o qual pode ter alunos surdos sem fluência na LIBRAS e conseqüentemente não formaram uma identidade surda. Impossibilitando, assim, a adaptação de componentes curriculares, que iriam desenvolver os aspectos psicossociais, socioculturais e cog-nitivos destes alunos.

## REFERÊNCIAS

ANDREIS- WITKOSKI, Sílvia [et al.] (Organizadores). **Educação de surdos em debate**. 1º Edição. Curitiba: Editora UTFPR, 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Competências Gerais da Nova BNCC. **INEP**. Disponível em: <<http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamentada 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. **Diário oficial da união**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 25abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 10. 436 de 24 de abril de 2002. MORAES, Márcia. NEO- Núcleo de Educação Online. **Repositório digital Huet**. Curso Online de Pedagogia Bilíngue. Disciplina Currículo e Educação. 6:51 min. Disponível em: <[http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/bitstream/123456789/742/1/CURR%20UN01\\_Introd.mp4](http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/bitstream/123456789/742/1/CURR%20UN01_Introd.mp4)>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. **Diário oficial da união**. Brasília- DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso

em: 26 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB e dá outras providências. **Diário oficial da união**. Brasília- DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 15 abr.2020.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Aprova a Lei Brasileira de Inclusão- LBI e dá outras providências. **Diário oficial da união**. Brasília- DF, 06 jul. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 15 abr.2020.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. **Diário oficial da união**. Brasília- DF, 01 set.2010. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1025011/lei-12319-10>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

FARIA, Evangelina Maria Brito de (Organizadoras) [et al.] e DONATO, Adriana DI [et al.]. **LIBRAS**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

GRANDO, Katlen Böhm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: Origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. In: **IX ANPED SUL- SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012**. Disponível em: <<https://ava.ead.ifpb.edu.br/course/view.php?id=659>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

IFPB. Texto Base- Panorama geral do atendimento ao aluno com necessidades educativas específicas. In: Especialização em Libras EaD. **Disciplina: Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão**. Patos, 2020. Aula 01. Disponível em: <<https://ava.ead.ifpb.edu.br/course/view.php?id=658>>. Acesso em: 15 abr. 2020. Publicado em: 13 de abr. 2020.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: Relatos de oficinas de letramento visual com professores Surdos. **Cadernos de educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas[36]: 175-195, maio/agosto, 2001. Aula 03- letramento. Disponível em: <<https://ava.ead.ifpb.edu.br/course/view.php?id=659>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

MACEDO, Yuri Miguel; NUNES, Elna Lacerda Machado; BENEVIDES, Silvia Lúcia Lopes. **LIBRAS: Desafios e Possibilidade para a Implantação do Currículo da Educação Básica, da Rede Regular de**

Ensino de Uibaí. **In: @arquivo Brasileiro de educação.** Volume 7, número 16, páginas 301- 318. ISSN 2318-7344. Disponível em:<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/23022>>. Acesso em: 31/10/2020. Publicado em: 20/06/2020.

MENDONÇA, Lorena Medeiros de; CARVALHO, Taiana Wila de; DOMINGUES, Luciana Santos; FARIA, Ana Carolina Cintra. A importância da LIBRAS como Componente Curricular na Educação Básica. **In: Revista educação- saberes e práticas.** Volume 7- número 1, 2018. Disponível em: <[https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://revistas.icesp.br/index.php/SaberesPratica/article/viewFile/342/238&ved=2ahUKEwiokLC03NfsAhWNS-sAKHaFwCQQFjACegQIDRAB&usg=AOvVaw26\\_udn9oLobQVUit-cQdHWm](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://revistas.icesp.br/index.php/SaberesPratica/article/viewFile/342/238&ved=2ahUKEwiokLC03NfsAhWNS-sAKHaFwCQQFjACegQIDRAB&usg=AOvVaw26_udn9oLobQVUit-cQdHWm)>. Acesso em: 31/10/2020.

**População brasileira é composta por mais de 10 milhões de pessoas surdas.** Disponível em:<<https://g1.globo.com/rj/sul-do-rio-costa-verde/especial-publicitario/ubm/conhecimento-transforma/noticia/2020/02/12/populacao-brasileira-e-composta-por-mais-de-10-milhoes-de-pessoas-surdas.ghtml>>. Acesso em: 23 nov.2020. Publicado em: 12 fev.2020.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial/ Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SANTANA, Araceli Catieli Ferreira de [et al.]. A importância da comunidade surda, identidade surda e a cultura surda. **In: CONEDU- VII Congresso nacional de educação.** Publicado em outubro, 2020. ISSN:2358-8829 Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA11\\_ID3508\\_29062020120959.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA11_ID3508_29062020120959.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 21.

SILVA, Arlene Batista da. **Literatura em LIBRAS e educação literária de surdos: um estudo da coleção “educação literária” e de vídeos literários em LIBRAS compartilhados na internet.** Tese de Doutorado em Letras (UFES): Vitória, 2015. Disponível em: <[http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/3185/1/tese\\_8981\\_TESE%20VERS%C3%83O%20FINAL.pdf](http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/3185/1/tese_8981_TESE%20VERS%C3%83O%20FINAL.pdf)>. Acesso em: 07 set. 2018.

SILVA, Renata de Arruda Câmara. Um olhar sobre o surdo na nova

Base Comum Curricular no Brasil. Centro Virtual de Cultura surda. **Revista virtual de cultura surda**. Edição n°23. Maio de 2018. ISSN 1982-6842. Disponível em: <[https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/6%25C2%25BA%2520Artigo%2520da%2520Revista%252023%2520de%2520CAMARA%2520SILVA.pdf&ved=2ahUKEwjQ\\_YWMjYXpAhUFILkGHdACIIQFjABegQIDBAG&usg=AOvVaw0UJRP1yW1wX3pW4Fz3QTW](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/6%25C2%25BA%2520Artigo%2520da%2520Revista%252023%2520de%2520CAMARA%2520SILVA.pdf&ved=2ahUKEwjQ_YWMjYXpAhUFILkGHdACIIQFjABegQIDBAG&usg=AOvVaw0UJRP1yW1wX3pW4Fz3QTW)>. Acesso em 25 abr. 2020.

RIBEIRO, Nayla Schenka; SHOLL- FRANCO, Alfred. Desafios educacionais em contextos multilíngues de ensino: uma proposta curricular inclusiva com línguas de sinais e neurociência. Disponível em: <[https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/download/11460/8247&ved=2ahUKEwj87\\_2tfsAhUNGbKGHs3dCVoQFjAOegQIDBAB&usg=AOvVaw0lZ9TmvUgVaYUHS1t89xm](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/download/11460/8247&ved=2ahUKEwj87_2tfsAhUNGbKGHs3dCVoQFjAOegQIDBAB&usg=AOvVaw0lZ9TmvUgVaYUHS1t89xm)>. Acesso em: 31/10/2020.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, A. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. **Revista Pedagógica**. Chapecó, v. 18, n°39, p. 174-195, set./dez. 2016. Disponível em: DOI <<http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3691>>. Acesso em: 01 mai. 2020.

THOMA, Adriana da Silva. Currículo para educação de surdos na perspectiva bilíngue. **Anais do simpósio currículo**, realizado no: XI CONGRESSO INTERNACIONAL E NO XVII SEMINÁRIO NACIONAL DO INES 1857/2012, 19 de setembro de 2012. Aula 02- Texto 2. Disponível em: <<https://ava.ead.ifpb.edu.br/course/view.php?id=659>>. Acesso em: 15 abr. 2020.



# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SURDOS E O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS NA ESCOLA INCLUSIVA

*Lucival Fábio Rodrigues da Silva<sup>1</sup>*

*Huber Kline Guedes Lobato<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

O interesse sobre as Representações Sociais de alunos surdos e o ensino e a aprendizagem da disciplina de ciências, desdobra-se em querer revelar: quem são estes alunos? Em que condições educativas desenvolvem suas aprendizagens? Que perspectivas possuem em relação ao processo de escolarização na escola inclusiva? Por isso, pautamo-nos na Teoria das Representações Sociais na intenção de perceber os pensamentos que os surdos partilham sobre a inclusão escolar.

Neste estudo, que versa sobre o ensino e a aprendizagem da disciplina de Ciências com alunos surdos do 6º e 7º ano do ensino fundamental, em uma escola pública, na cidade de Belém/Pará, embasamos a nossa discussão na necessidade desse ensino e aprendizagem serem permeados pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, especialmente, pela utilização de recursos visuais junto aos alunos surdos.

De acordo com a Lei 10.436/2002, a Libras é um meio legal de comunicação e expressão de surdos e segundo o Decreto 5.626/2005,

---

1 Coordenador e Professor do Curso de Letras Libras da Universidade Federal do Pará e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPESUR). Mestre em Educação, Ciências e Matemáticas (PPGECM/IEMCI/UFPA/2017). E-mail: lucivalrodrigues@yahoo.com.br.

2 Professor do Curso de Letras Libras da Universidade Federal do Pará e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPESUR). Mestre em Educação (UEPA/2015). E-mail: huberkline@ufpa.br.



o surdo é aquele que usa as experiências visuais para compreender e interagir com o mundo e que expressa sua cultura especialmente por usar a Libras. A partir dessa contextualização, mencionamos as palavras de Campello (2007, p. 130) que enfatiza a necessidade de “[...] explorar as várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana [...]”.

Na escola, priorizam-se as atividades consideradas tradicionais, como, por exemplo, amplos conteúdos repassados no quadro magnético, esquecendo-se da presença do aluno surdo. Faz-se necessário, então, utilizar imagens, principalmente nas aulas de ciências, pois os recursos visuais são de grande importância no processo de ensino e de aprendizagem desse aluno.

Com base nisso, apresentamos a seguinte problemática como questão de pesquisa: De que maneira vem se efetivando o processo de ensino e de aprendizagem de ciências com alunos surdos, em uma escolar regular de ensino fundamental? Com isso, focalizamos como objetivo geral analisar o ensino e a aprendizagem na disciplina de ciências, com alunos surdos, do 6º e 7º ano do ensino fundamental, em uma escola pública, na cidade de Belém do Pará.

Desse modo, elencamos que o ensino de ciências envolve uma gama de situações que necessitam ser compreendidas pelo discente. A disciplina tem um foco específico que está articulado a fatores ou fontes experimentais, mensuráveis e observáveis. Assim, por entendermos que a contextualização do ensino de ciências engloba a necessária ação de planejar, pensamos que esse ensino precisa ser adaptado às possibilidades de um alunado que apresenta percepção visual e espacial – os alunos surdos.

## **A PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Para sermos professores e pesquisadores é cabível desenvolver um conjunto de ações e buscar a solução de problemas de sala de aula com o uso de procedimentos científicos. Assim, para Moreira e Caleffe (2006, p. 39) “[...] a pesquisa e seus resultados facilitam a reflexão, a crítica e a maior compreensão do processo educacional, que por sua vez ajudam a melhorar a prática pedagógica [...]”.

No sentido de sermos professores pesquisadores, críticos e

reflexivos, optamos em efetivar uma investigação fundamentada em uma abordagem qualitativa. Uma pesquisa voltada a questionar criticamente à realidade social e educacional. A mesma foi desenvolvida com base na metodologia de pesquisa das Representações Sociais (RS). Os mecanismos de formação das RS, considerando a perspectiva moscoviana, são:

A objetivação e a amarração, ou ancoragem, ou ancoramento. Pela objetivação, se dá a concretização, a materialização de conceitos em imagens. Pela amarração, ancoragem ou ancoramento, assimilam-se ou adaptam-se as novas informações aos conceitos e imagens já formados, consolidados e objetivados (RANGEL, 2004, p. 31).

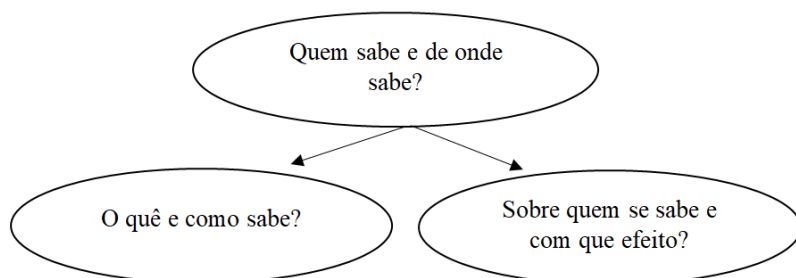
A objetivação refere-se ao processo do sujeito materializar seu pensamento a partir de um processo de ancoragem – uma nomeação que faz sobre algo/alguém. Moscovici (2003), lida com a ancoragem e a objetivação enquanto elementos que constituem as Representações Sociais. É válido ressaltar que nesta pesquisa nos remeteremos, também, aos postulados apresentados por Denise Jodelet, ao revelar que a Representação Social se caracteriza como:

Saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

Dessa forma, as representações sociais se constituem como conceitos, ideias e opiniões constituídos a partir do senso comum que são estocados na memória e representados na realidade social. Para Jodelet (2001), as RS são produtos e processos de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade.

Por isso, adotamos as estratégias metodológicas de Denise Jodelet (2001) que fundamenta sua abordagem com base em três eixos: quem sabe e de onde sabe? O quê e como sabe? Sobre quem se sabe e com que efeito? Fizemos a opção pela abordagem processual dentro da Teoria das Representações Sociais (TRS), pois nos permitiu apreender as RS dos alunos surdos diante de uma escola inclusiva que foi o *locus* da pesquisa.

Mapa Conceitual 1 – Eixos da Abordagem Processual da TRS



Fonte: baseado em Jodelet (2001).

Com isso, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de Belém do Pará. O nível de ensino pesquisado foi o ensino fundamental maior. A disciplina que recebeu o foco de nossa atenção foi a disciplina de ciências. A pesquisa iniciou-se com a permissão da gestora da instituição escolar, e, após a apresentação dos fatores a serem pesquisados e / ou observados, ocorreu a aplicação dos questionários com quatro alunos surdos fluentes em Libras, do 6º e 7º ano.

A produção de dados com alunos surdos foi realizada em língua de sinais, para facilitar o entendimento e as respostas dadas ao questionamento organizado em língua portuguesa no instrumento de pesquisa. Com base na produção de dados, apresentamos o perfil dos participantes da pesquisa e em seguida apresentamos informações sobre os *locus* da pesquisa.

Para obter esse foco inicial, tornou-se indispensável constituir o perfil dos participantes da análise, para situar com cuidado os questionamentos necessários à entrevista semiestruturada e participante. Durante esse processo dialogamos bastante em Libras com os alunos para que se sentissem familiarizados com a pesquisa. Assim, organizamos o quadro demonstrativo do perfil dos alunos surdos.

Quadro 1 - Perfil dos participantes da pesquisa

Identificação	Idade	Gênero	Ano	Experiência escolar
Joana	17	F	6º ano	Aluna negra e surda que apenas frequenta à escola <i>locus</i> da pesquisa. A mesma não participa de atividades no contraturno.

<b>Maria</b>	15	F	6º ano	Aluna branca e surda que participa das atividades da escola <i>locus</i> da pesquisa e no contraturno participa do AEE em um Instituto Especializado em Educação de Surdos, em Belém.
<b>Marta</b>	18	F	7º ano	Aluna negra e surda que frequenta a escola <i>locus</i> da pesquisa e no contraturno participa do Atendimento Educacional Especializado em um Instituto Especializado em Educação de Surdos, em Belém-Pará.
<b>José</b>	20	M	7º ano	Aluno branco e surdo que frequenta a escola <i>locus</i> da pesquisa e no contraturno participa do Atendimento Educacional Especializado em uma Unidade Educacional Especializada em Educação de Surdos (Atendimento Educacional Especializado), em Belém-Pará.

Fonte: Produção de dados (2021).

A organização dessas fontes de dados representou de modo sistematizado o *corpus* da pesquisa, a partir do contexto observado em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada num bairro central da cidade de Belém do Pará. Antes das entrevistas apresentamos aos sujeitos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido na intenção de evidenciarmos os aspectos éticos e deontológicos da investigação.

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ASPECTOS TEÓRICOS

O termo Representações Sociais (RS) foi definido pelo psicólogo francês Serge Moscovici na Europa, por meio de sua tese de doutorado “*La psychanalyse, son image et son public*”, no ano de 1961. O autor desenvolveu sua base teórica a partir dos estudos sobre Representações Coletivas (RC) de Durkheim, porém para este a sociedade era considerada uniforme; e para aquele a sociedade era percebida como multiforme.

Ao tratar sobre as duas correntes filosóficas, Moscovici (2003)

aponta que é preferível o termo social em vez de coletivo, pois as RC se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc), ao passo que as RS são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados, como um modo que cria tanto a realidade como o senso comum, um modo de compreender e de se comunicar na vida cotidiana.

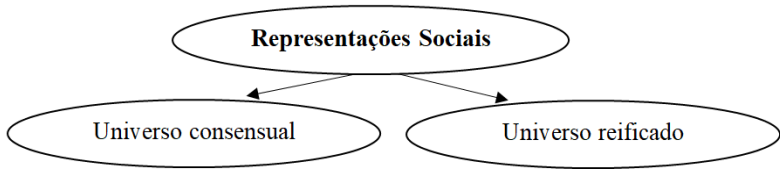
É possível apontar que as RS são formas de saberes, conhecimentos, ideias, opiniões, imagens e símbolos elaborados e partilhados pelos indivíduos em um determinado grupo social. As RS “têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordens e percepções, que reproduzem o mundo de forma significativa” (MOSCOVICI, 2003, p. 46). Seguindo este mesmo pensamento Denise Jodelet, principal colaboradora dos estudos moscovicianos, ressalta que RS “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22).

Dessa maneira, entendemos que as RS são afirmações genéricas estabelecidas nos depoimentos que enunciam de maneira explícita crenças, valores, ideologias, firmadas no processo de comunicação. Apoiando-nos aos pensamentos de Jodelet (2001, p. 127), esta teoria “é um conjunto de explicações, crenças, ideias que permitem relembrar ou evocar um dado acontecimento, pessoa ou objeto”.

Contudo, estes conjuntos de sentidos, percepções, símbolos, imagens, explicações, crenças, ideias, formas de saberes e conhecimentos, que são as Representações Sociais, precisam ser vistas como uma legítima teoria do senso comum, que é elaborada a partir da interpretação ou compreensão dos universos sociais. É dessa maneira que buscamos analisar as RS de alunos surdos em nosso estudo.

Para apreender o conceito de RS, é preciso considerá-lo como um tipo de *constructo* teórico elaborado e organizado, por sujeitos sociais, no senso comum, a partir da tentativa de entendimento de um pensamento erudito. A concepção moscoviciano ressalta que nas sociedades contemporâneas o indivíduo depara-se com a presença de dois universos: o consensual e o reificado.

Mapa Conceitual 2 – Os universos das RS



Fonte: baseado em Moscovici (2003).

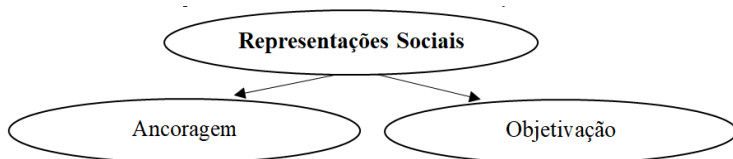
O universo consensual, para o autor, é o contexto em que são elaborados os saberes do cotidiano e os sentimentos afetivos dos sujeitos. No contexto do universo reificado são organizadas as ciências racionais e os pensamentos eruditos, consubstanciados a partir de regras institucionais.

O contraste entre os dois universos possui um impacto psicológico. Os limites entre eles dividem a realidade coletiva, e, de fato, a realidade física em duas. É facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual (MOSCOVICI, 2003, p. 52).

A partir das Representações Sociais elaboradas neste universo consensual, os indivíduos criam imagens e opiniões que possuem de uma realidade social ou de um universo reificado. Há uma familiarização de objetos, pessoas e acontecimentos que outrora eram desconhecidos e considerados não familiares, pois “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não familiaridade” (MOSCOVICI, 2003, p. 54).

Após as representações serem criadas, os objetos presentes neste universo reificado tornam-se familiares, comuns, conhecidos, alcançáveis, usuais, reais e concretos. As RS transformam algo não familiar, ou a própria não familiaridade, em familiar, e para isso precisamos usar um processo de pensamento relacionado à memória, em que classificamos, nomeamos e depois materializamos, por meio dos processos denominados de ancoragem e objetivação.

### Mapa Conceitual 3 – Mecanismos de formação das RS



Fonte: baseado em Moscovici (2003).

Por meio da ancoragem e da objetivação é que as Representações Sociais se formam no contexto da vida cotidiana. Com a ancoragem classificamos e nomeamos os objetos/pessoas/fatos e com a objetivação os materializamos concretamente no mundo e na vida dos sujeitos.

[...] A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com o tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e produzi-los no mundo exterior [...] (MOSCOVICI, 2003, p. 78).

As RS são partilhadas por um grupo social, que torna familiar o que era não familiar e torna concreto o que era abstrato. Assim, entendemos que RS são construções mentais elaboradas nos processos de comunicação e interação de um determinado grupo social. Em nosso caso, nos grupos de surdos nas escolas; de familiares e amigos dos surdos; e nas conversas dos surdos e demais pessoas da escola, bairro e cidade.

## **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SURDOS E O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS**

Para discutirmos acerca das RS de alunos surdos sobre o ensino e a aprendizagem de ciências, é relevante percebermos que esses alunos estudam em um contexto de uma escola inclusiva. Logo, a inclusão deve acontecer, ainda que os desafios dados aos docentes no exercício da função sejam mediatizados pela garantia de oportunidades aos alunos surdos, de forma semelhante à inclusão dos alunos ouvintes – com algumas flexibilizações pedagógicas.

A presença do aluno surdo no contexto da sala de aula exige que o

professor reinicie a elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem desse aluno, pois o aluno surdo que se encontra incluso na escola regular vai requerer do professor condições para que o espaço escolar promova transformações e avanços a fim de dar continuidade a um dos objetivos da educação: construir um espaço que promova a inclusão escolar.

Para Jokinen (1999), essa realidade em desenvolvimento no âmbito escolar dos alunos surdos poderá ser dinâmica e efetiva se a língua de sinais, que no Brasil é a Libras, for aceita como a língua de uso e instrução dos surdos nas escolas regulares. Lacerda e Mantelatto (2000), dizem que o bilinguismo visa à exposição da pessoa surda à língua de sinais o mais cedo possível, essa aquisição proporciona ao sujeito surdo um desenvolvimento mais consistente e pleno da linguagem de forma integral, linguística e cognitiva.

Faz-se necessário, assim, que os professores de ciências e/ou profissionais de educação flexibilizem o que estão tratando em sala de aula, para que se tenha uma efetiva inclusão destes alunos em uma turma de ensino regular, devendo de forma simplificada e contextualizada, considerar que as experiências visuais dos alunos surdos não são as mesmas dos alunos ouvintes, uma vez que os surdos privilegiam o canal visual como padrão de aquisição dos conteúdos e os ouvintes o canal oral/auditivo.

Neste sentido, o acesso e a permanência do aluno surdo assegurados por lei no sistema educacional deveriam propor a igualdade de oportunidades e um ensino de qualidade, com currículos e programas acessíveis aos surdos, pois quando se pensa nessa educação, surgem vários questionamentos que colocam em dúvida se a escola é inclusiva ou se é mais uma instituição que se associa à exclusão (RECHICO; MAROSTEGA, 2002).

Para que ocorra a acessibilidade do aluno surdo ao conteúdo de ensino, o professor regente da disciplina de ciências precisa ter conhecimentos acerca das singularidades linguísticas e culturais desse público, sem perder o foco de que, na inclusão, o ponto de partida é o pressuposto que todos os alunos precisam ter acesso aos conhecimentos e aos saberes escolares de igual modo.



Para Lacerda (2006), cabe vê a escola como um processo dinâmico e gradual, que toma diversas formas a partir da necessidade dos alunos. O professor é responsável por incentivar e mediar a construção do conhecimento, através da interação com o aluno surdo e com seus colegas, baseado em pressupostos teóricos e metodológicos que determinam sua concepção de educação e de aluno.

A partir disso, vamos explorar as narrativas dos surdos e relacioná-las com algumas reflexões sobre as metodologias usadas por professores de ciências. Os 4 (quatro) alunos surdos apresentaram diferentes maneiras de representar socialmente o ensino e a aprendizagem:

**Joana:** Eu aprendo pouco da matéria, porque não escuto tudo o que ele [professor] fala. Não tem interprete de Libras.

**Maria:** Porque o professor conversa com o aluno e pega o livro com imagens, mas eu sei pouco.

**Marta:** O professor fala para fazer experiência e procurar na *internet*, faz trabalho e prova; na aula, as vezes eu entendo a aula ou não.

**José:** O professor faz trabalho na *internet*, traz figuras na sala. O professor faz trabalho em sala junto com prova e as aulas. Mais ou menos, dá para entender o conteúdo.

A partir dos relatos dos alunos, percebemos que a aula dialogada é uma metodologia usada pelo professor, que faz uso de recursos como a *internet*, o livro didático e uso de imagens e da linguagem oral. Algumas aulas são apreendidas mais facilmente do que outras, em que os alunos pouco compreendem. As representações sociais dos surdos pautam-se em ideias de que a aprendizagem não acontece em virtude da surdez, ou seja, se “não escuto o que o professor fala”, assim “eu sei pouco”, “não entendo a aula” ou “mais ou menos dá para entender o conteúdo”. São representações sociais de culpabilidade e de responsabilidade pela própria aprendizagem.

Somos a favor de um contexto pedagógico mediado por situações de aprendizagens significativas, de conteúdos criteriosamente planejados para serem conduzidas de forma que os alunos compreendam as trocas do conhecimento esquematizado na prática docente e/ou na linguagem configurada em sala de aula. É preciso um equilíbrio entre alunos e professor, conteúdo de ensino e realidade social, no momento em que ocorre

o processo de aquisição dos saberes ora instituídos (POKER, 1995).

Ao constituir o processo de transmissão do conhecimento situado na situação de aprendizagem, é necessário a reflexão acerca dos meios auxiliares a serem usados no momento de interação e de troca de informações, contextos e conteúdos, pois, nesse caso, o núcleo central da ação didática é a linguagem adequada, a possibilidade do aluno surdo, por sua limitação auditiva, fazer uso da visão para compreensão dos assuntos estudados (LACERDA, 2006).

Logo, as mudanças nos encaminhamentos metodológicos referentes ao ensino e à aprendizagem precisam passar por bases que se relacionam com os objetivos traçados pelo professor, desencadeando, para tanto, a redefinição de sua prática pedagógica. Desse modo, o professor enquanto profissional da educação é chamado, a cada instante, a se atualizar e a adequar as suas propostas diante das mudanças nas políticas educacionais (GONÇALVES; GALIAZZI, 2004).

Com base nas entrevistas realizadas, podemos perceber que as RS sobre o ensino e a aprendizagem de ciências parte da não articulação do processo estrutural da escola, ou seja, a escola deve oferecer condições e recursos para que seus professores possam desenvolver metodologias de ensino e práticas educativas cada vez mais significativas com seus alunos surdos. Assim, como é necessário a figura do Tradutor e Intérprete de Libras junto ao aluno surdo.

Pensar o ensino e a aprendizagem significa ir além das exigências que apontam somente a aprovação dos estudantes para as séries seguintes, significa comprometer-se com a formação humana e com a emancipação dos sujeitos. Isso compreende a atuação consciente de todos e todas nessa sociedade, que precisa ser transformada a cada dia. É necessário que escola disponha de recursos auxiliares de ensino e/ou adaptados à possibilidade real dos alunos surdos, com materiais e serviços que possibilitem a sua acessibilidade ao conhecimento, à informação e promovam sua interação no ambiente escolar e na sociedade de modo geral.

Com o uso de recursos auxiliares de ensino que explorem os aspectos visuais, pensamos que a aprendizagem do surdo ocorrerá de uma forma cada vez mais qualitativa e, por sua vez, o ensino se tornará mais diversificado e dinâmico. Afinal, Freire (1996, p. 21) revela que, “ensinar

não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Logo, não podemos deixar de pontuar sobre a necessidade do Tradutor e Intérprete de Libras, que também é um dos serviços de apoio aos estudantes surdos e ao professor, e que merece destaque, nesse contexto, como uma figura muito importante nesse processo. Ao interpretar, em Libras – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, esse profissional viabiliza o acesso aos conteúdos curriculares.

O Tradutor e Intérprete é quem irá favorecer a comunicação entre professor e aluno surdo, porém sua presença na sala de aula não significa que as dificuldades encontradas no processo de ensino e de aprendizagem do surdo estejam resolvidas. Sendo assim, para que a inclusão de surdos aconteça nas aulas de ciências, é necessário mais do que a presença de intérpretes em sala de aula: é a interação de professores, demais profissionais e intérpretes, numa atuação conjunta, que promova o desenvolvimento das potencialidades do aluno surdo em todas as disciplinas na escola, destacando a disciplina de ciências.

A situação de aprendizagem efetiva, dinâmica e visualmente observável pelo aluno contribui para que o conhecimento seja compreendido com maior precisão e produtividade. O ensino e a aprendizagem devem promover o diálogo entre o conteúdo escolar de ciências, a vivência e a história de professores e alunos. Nesse sentido, evidenciamos a seguir o que os alunos surdos representaram, socialmente, sobre a disciplina de ciências no contexto escolar.

**Joana:** Eu penso que o melhor ensino na disciplina de ciências é por meio de experiências visuais, nós surdos aprendemos com facilidade observando as coisas ou imagens.

**Maria:** É muito difícil, para nós surdos, porque nossa professora não sabe usar a Libras, e não faz uso de sinais nas aulas; eu, quero muito aprender ciências, eu sou curioso e observador dos assuntos de ciências.

**Marta:** Fico muito feliz quando a professora usa imagens, gravuras ou pede para nos fazer trabalhos de pesquisa.

**José:** É muito bom ver com atenção os assuntos e imaginar as coisas que a professora da disciplina de ciências ensina com o

auxílio de imagens, eu compreendo com mais atenção, quando a professora usa gravuras, imagens, fotografias ou outras coisas que eu possa observar visualmente.

Podemos compreender, claramente, que a forma como o ensino é conduzido pela professora de ciências foge ao contexto das perspectivas dos alunos, cuja base de aprendizagem tem como foco a percepção visual das situações e atividades da aprendizagem. Entretanto, um ensino sistematizado por meio de recursos visuais, instrumentaliza um eixo de saberes instituídos na interação professor-aluno-conteúdo, em virtude da especificidade da língua visual e espacial usada pelo surdo para a apreensão do mundo que o cerca (QUADROS, 1997).

Nesse sentido, olhando a partir da perspectiva de Campello (2007) sobre a importância de uma pedagogia visual na educação de surdos, destacamos que recursos de caráter especialmente visuais, como, por exemplo, o microscópio, o projetor de multimídia, as imagens, as gravuras, a *internet* e as experiências diversas, bem como o manuseio de aparelhos eletrônicos entre outros recursos auxiliares do processo de ensino e de aprendizagem, podem ser alicerces de descoberta do conhecimento científico, na medida em que privilegiam a singularidade de uma linguagem visual, vivenciada com maior empenho pelos sujeitos do processo.

A descoberta e o entendimento de conceitos próprios da área da ciência tornam-se mais fáceis de serem compreendidos pelo surdo, quando se tem auxílio de elementos visuais, em especial, imagens que estejam relacionadas aos conteúdos repassados em sala de aula.

Se o sentido criado na leitura das imagens é influenciado por nossa cultura, ou seja, por nossas vivências anteriores, temos a possibilidade de investigar aspectos da produção de imagens utilizadas em materiais didáticos utilizados no ensino de ciências, assim como sua leitura realizada por estudantes, com o intuito de perceber o modelo da ciência com o qual estão tendo contato em sua formação (REGO, 2014, p. 107).

Assim, há o entendimento de que ensinar determinados assuntos para o surdo é dar a eles meios de perceber por meio da visão os contextos e criar vocábulos sinalizados que representem os conceitos criados e instituídos por eles no decorrer da situação de aprendizagem. Essa é uma esfera sistematizadora do processo de ensino e de aprendizagem de

ciências na perspectiva do aluno surdo, que para nós é um fator indispensável para aguçá-lo o debate em torno dessa questão.

Os alunos surdos, em muitos casos, não apresentam domínio da linguagem científica, compreendem o conteúdo como cópia de palavras do quadro, que ela explica a partir de palavras do português e isso é uma situação muito complexa, já que eles não são alfabetizados na mesma perspectiva das pessoas ouvintes. A utilização da língua portuguesa, mesmo em sua modalidade escrita, como uma ferramenta na ação docente, representa uma barreira de comunicação e um desafio para os alunos surdos, pois a aquisição da linguagem é fundamental para que os surdos possam inserir-se social, cultural, política e cientificamente.

Há, portanto, uma necessidade de se repensar o ensino de ciências, considerando a necessária adaptação das atividades desenvolvidas numa perspectiva bilíngue, garantindo assim uma educação com metodologias e estratégias adequadas que favoreçam a aprendizagem no ensino de ciências. Percebe-se então que há uma necessidade de utilizar instrumentos auxiliares do ensino, em momentos de interação entre o professor, o aluno e o conteúdo. A troca de saberes deve ser instituída de maneira eficaz e a prática pedagógica deve ser destinada aos alunos surdos em espaços de formação humana, onde o conhecimento se constrói numa relação dialética entre teoria e prática pedagógica.

É imprescindível que o papel do professor seja o de construtor de uma práxis reflexiva, acolhedora e inclusiva, que traduza o princípio de igualdade de acesso e de permanência na escola. Sua prática deve ser concebida enquanto ação dialética da educação, que demanda no seu aspecto crítico a prática da alteridade, para o estabelecimento do canal de comunicação da troca, do compartilhamento, do aprimoramento e do desenvolvimento das relações sociais travadas na escola.

É preciso conhecer para entender e valorizar o diferente. O desafio posto no encontro com o desconhecido, que instiga a procurar formas de entendê-lo e preservar o espírito investigativo de sua própria prática, está presente na escola, em suas diferentes instâncias, independentemente dos papéis desempenhados pelos seus diferentes sujeitos.

A seguir apresentamos um quadro em que resumimos as principais informações da pesquisa realizada com os alunos surdos.

Quadro 2 – Forma sumarizada dos dados da pesquisa

<b>Quem sabe e de onde sabe?</b>	
São 4 (quatro) alunos surdos do 6º e 7º ano do ensino fundamental, de uma escola pública, na cidade de Belém/Pará.	
<b>O quê e como sabe? Sobre quem se sabe e com que efeito?</b>	
As Representações Sociais dos próprios alunos surdos sobre o ensino e a aprendizagem da disciplina de ciências e o processo de escolarização na escola inclusiva.	
<b>Os universos que os surdos partilham suas Representações Sociais</b>	
<b>Universo reificado</b>	<b>Universo consensual</b>
Inclusão escolar; Atendimento Educacional Especializado; Institutos e Unidades de Educação de Surdos;	Grupos de surdos nas escolas; Famíliares e amigos; Conversas dos surdos e demais pessoas;
<b>Mecanismos de formação das Representações Sociais dos surdos</b>	
<b>Ancoragem</b>	<b>Objetivação</b>
Não-escuta/Não-aprendizagem;	Aprende-se pouco, porque não há a escuta;
Falta de Intérprete de Libras;	Não há a figura do intérprete de Libras na escola;
Falta da Libras;	A professora não sabe usar a Libras e não faz uso de sinais nas aulas;
Aprendizagem visual;	A aprendizagem pautada no uso de imagens, figuras, gravuras, fotografias e experiências visuais;

Fonte: Produção de dados (2021).

É relevante pensar na reorganização do trabalho pedagógico frente às novas realidades da sala de aula, como o reconhecimento e a inclusão da Libras como primeira língua dos alunos surdos. Com isso, a adaptação ou readaptação do currículo para atender a essa nova realidade passa pela reorganização do trabalho pedagógico e dos recursos utilizados pelos educadores, na mediação para a construção do conhecimento dos alunos surdos, no espaço escolar. Incentivar a reflexão das práticas pedagógicas realizadas para o ensino e a aprendizagem constitui-se num dos caminhos para a ampliação dos recursos educacionais e seus benefícios, promovendo assim uma melhor educação para todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa evidenciou algumas problemáticas no âmbito da escola que se diz inclusiva em relação à escolarização de alunos surdos no ensino fundamental maior. A partir do material produzido, passamos a fazer um recorte para aprofundamento das questões em pauta. Para isso, segundo os próprios alunos surdos, a escola deve promover uma aprendizagem pautada no uso de imagens, figuras, gravuras, fotografias e experiências visuais.

Preparar o aluno surdo para a vida em uma sociedade complexa como a atual requer do mesmo uma aprendizagem autônoma, contextualizada nas suas possibilidades de ler e compreender o mundo via percepção visual ao longo da sua existência humana, é, portanto, um processo longo que se tem pela frente, o qual deve ser encaminhado de modo dinâmico pelo docente.

A escola inclusiva é o espaço que possibilita a todos os cidadãos o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de competências, ou seja, a apreensão do conhecimento produzido historicamente pela humanidade e de sua utilização no processo de ensino e aprendizagem da disciplina conduzida pelo professor em sala de aula, como uma alternativa formadora do exercício efetivo da cidadania ativa.

No dia a dia escolar, os estudantes devem ser concebidos como atores e sujeitos sociais determinados, que têm acesso a diferentes conteúdos curriculares, e a ação pedagógica precisa ser organizada de forma a efetivar o processo de aprendizagem de cada aluno, respeitando principalmente seu contexto social, além de suas limitações. No caso dos surdos, o uso e a instrução por meio da Libras é um elemento imprescindível.

Por isso, o ensino de ciências é aqui focalizado na perspectiva de combinação dos contextos estudados e das atividades adaptadas feitas pelo professor, de acordo com as potencialidades linguísticas e cognitivas dos alunos surdos, que, com o auxílio do docente com domínio da Libras e de recursos visuais, atingirão de forma dinâmica e contextualizada o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 18 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 10 mai. 2021.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual: Sinal na Educação dos Surdos. *In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gládis (orgs.). Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007, p. 100-131.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GONÇALVES, Fábio Perez. GALIAZZI, Maria do Carmo. A natureza das atividades experimentais no ensino de ciências: um programa de pesquisa educativa nos cursos de licenciatura. *In: MORAIS, Roque. MANCUZO, Ronaldo. Educação em Biologia*: Produção de currículos e formação de professores. Ijuí: UNIJUÍ, 2004, p. 237-252.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. *In: JODELET, D. (org.). As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001, p. 17-44.

JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos Países Baixos. *In: SKLIAR, C (org.). Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 105-27.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. CEDES [online]**. vol. 26, nº 69, p. 163-184, 2006.

LACERDA, C. B. F.; MANTELATTO, S. A. C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica. *In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (orgs.). Surdez e abordagem bilíngue*. São Paulo: Plexus, 2000, p. 23-43.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia



social. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

POKER, R. B. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas**: uma proposta de intervenção educacional. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Marília, 1995.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RANGEL, M. **A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais**. São Paulo: Ideias & Lugares, 2004.

RECHICO, C. F.; MAROSTEGA, V. L (Re) pensando o papel do educador especial no contexto da inclusão de alunos surdos. **Revista do Centro de Educação**. v. 19, p. 1-5, 2002.

REGO, Sheila Cristina Ribeiro. Leitura de imagens: resultados de uma oficina com licenciando em física. *In*: OLIVEIRA, Carmem Irene C. de.; SOUZA, Lucia Helena Pralon de (org.). **Imagens na educação em ciências**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014, p. 85-109.

# ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

*Patrícia Roberta da Silva<sup>1</sup>*

*Camila Michelyne Muniz da Silva<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

Este estudo se baseia na chamada **educação bilíngue para surdos**, proposta de ensino que recomenda o acesso a duas línguas no contexto escolar, sendo a língua de sinais a língua natural do aluno surdo. A partir dela, dá-se início ao processo de aprendizagem da língua portuguesa (L2), preferencialmente na modalidade escrita. Essa proposta resgata, com isso, o direito do surdo de ser ensinado em sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e proporciona-lhe a possibilidade de adquirir essa língua.

Buscou-se, nesta pesquisa, apontar, de acordo com a pesquisa bibliográfica, as sugestões metodológicas para o ensino de português como segunda língua para aprendizes surdos. Mais especificamente, buscou-se fazer um levantamento bibliográfico sobre as metodologias de ensino de português para surdos; selecionar, de acordo com os trabalhos pesquisados, as metodologias apontadas para o ensino de português como segunda língua para surdos; e fazer um panorama das metodologias encontradas.

Devemos compreender que o aluno surdo tem os mesmos direitos

---

1 Mestranda do Programa MPLE da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Prof.(a) Intérprete de Libras SEDUC-PE. E-mail: prof.patriciaroberta@gmail.com.

2 Professora do curso Letras Libras – UFPE. Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE.

legais que qualquer um em nossa sociedade. Por esse motivo, faz-se necessário buscar métodos que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem, pautando-se em uma educação de qualidade com a interação de todos os participantes, com o intuito de encontrar um processo de ensino eficaz, oportunizando o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. Justifica-se este trabalho, pois podem ser dadas formas para minimizar as dificuldades do discente para aprender o Português como L2 a partir do uso de metodologias adequadas, no ensino-aprendizagem, aplicadas em sala de aula.

Esta pesquisa tem como objetivo auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos fazendo uso das metodologias encontradas durante a pesquisa, que fornecem estratégias didáticas para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos.

## EDUCAÇÃO DE SURDOS

Para falar sobre a Educação de Surdos, precisamos compreender como é o ensino de línguas, que se configura em duas modalidades: a L1 – língua materna – e a L2 – segunda língua. Conforme Leite (1995, p. 65):

É costume identificar a “língua materna” como a primeira língua, e nisto a língua falada pela mãe, fazendo aí a suposição de poder haver outra, a estrangeira, segunda; e também com a língua nacional, implicando desta forma uma identificação do falante através da língua que sustenta a unificação subentendida no conceito de nação. Se adotarmos estas definições podemos inferir que a qualificativa “materna” presente na expressão se refere à primeira língua. [...]

Ao passo que a segunda língua:

[...] exige uma relação (política, cultural, literária, histórica, etc.) entre um país que a adota como língua oficial. É uma língua não materna, com identidade linguística e cultural distinta da língua principal que domina na comunidade onde essa língua segunda é adotada e reconhecida (MUÑOZ, ARAÚJO, CEIA, 2011, p. 62).

A chamada **educação bilíngue para surdos** é uma proposta de

ensino que recomenda o acesso a duas línguas no contexto escolar, sendo a língua de sinais a língua natural do surdo. A partir da mesma, dá-se início ao processo de aprendizagem da língua portuguesa (L2), preferencialmente na modalidade escrita. Essa proposta resgata, com isso, o direito do surdo de ser ensinado em sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais, assim como afirma a Lei 10.436/2002, que reconhece, em seu artigo primeiro, a Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira.

A própria Constituição de 1988 diz que:

a educação é direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 111, Art. 205).

É essencial compreender que esse direito, que é assegurado por lei, deve ser refletido em todas as áreas de nossa sociedade, inclusive no ensino bilíngue, que tem como principal busca atender às necessidades da pessoa surda.

Partindo desse pressuposto, o trecho da Constituição supracitado expressa o direito que todos (inclusive o surdo) têm à educação. Esse direito deve ser assegurado pelo estado e pela família, a fim de que o sujeito se desenvolva de forma plena e possa exercer sua cidadania conscientemente.

Porém, se fizermos uma retrospectiva da educação de surdos, veremos que, desde os primórdios do século XVIII, desenvolveram-se diferentes métodos para a educação desse grupo de indivíduos, tais quais: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

No Brasil, a educação de surdos se inicia com Ernest Huet, em 1855, responsável por fundar a primeira escola para surdos, situada no Rio de Janeiro, segundo Strobel (2008). Assim como em outros países, no Brasil também se viviam momentos complicados, pois os indivíduos surdos não eram reconhecidos como de fato cidadãos.

Em 1880, realiza-se um congresso internacional de surdo-mudez na Itália, o Congresso de Milão, de acordo com Rezende (2010). É nesse evento que fica definido que o método adequado para a educação do

surdo é o método oralista, pois, para os representantes da educação de surdos da época, esses indivíduos só poderiam desenvolver-se por meio da fala. Desse modo, a língua oral torna-se obrigatória na educação de surdos, sendo a única forma de aceitação desse grupo na sociedade.

Segundo Skliar (1997), pode-se dividir a educação de surdos em dois momentos: o primeiro, marcado pela utilização dos sinais, e o posterior a 1880, com a utilização da língua oral. Este último demarca bem os acontecimentos na educação de surdos, pois houve a negação ao uso da língua de sinais e a obrigatoriedade da língua oral, não levando em consideração a cultura e a identidade do sujeito surdo. É possível perceber, ao longo desses acontecimentos, que durante esse século não houve o avanço esperado. O surdo era visto como um ser patológico que precisava se integrar na sociedade, mas, para isso acontecer, precisava oralizar, usar a fala.

Com a decisão do Congresso de Milão, diferentes instituições da Europa tiveram que parar de utilizar o gestualismo – que é a utilização dos gestos – e priorizar o método oral. Segundo Skliar (1997), “o congresso constituiu não o começo de uma ideologia oralista, mas a sua legitimação oficial”.

As consequências do oralismo foram observadas pelo fracasso acadêmico do surdo. Diante desse fracasso, novos questionamentos emergiram a respeito do oralismo e, com isso, novas formas de pensar a educação de surdos. Surge, assim, a Comunicação Total, que se trata da junção da comunicação oral, gestual, mímicas, leitura labial e qualquer outro recurso que colabore com o desenvolvimento do surdo.

A Comunicação Total é a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas (Stewart, 1993, p. 118).

Nessa filosofia, o foco principal era que houvesse a comunicação, não importava qual meio seria utilizado, mas sim que houvesse o entendimento.

Diante de resultados anteriores da educação de surdos foi apresentada uma nova proposta, o bilinguismo, que vai refletir sobre a educação

da pessoa surda. Trataremos sobre essa proposta com destaque na seção seguinte.

## **BILINGUISMO**

O Bilinguismo é uma filosofia de ensino que, no âmbito da surdez, entende que o surdo precisa adquirir como primeira língua (L1) a língua de sinais. Já a língua portuguesa deve ser ensinada como a segunda língua (L2) na modalidade escrita.

Para Brito (1993), no Bilinguismo a língua de sinais é considerada de total importância para o desenvolvimento do surdo. Dentro dessa filosofia, os surdos formam uma comunidade com cultura e língua próprias, que devem ser respeitadas. Segundo Quadros (1997), o Bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas com a pretensão de tornar duas línguas acessíveis.

Sendo assim, é uma proposta de ensino que recomenda o acesso a duas línguas no contexto escolar, sendo a língua de sinais considerada a língua natural do surdo. Partindo desta, ensina-se a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

Essa proposta resgata o direito do surdo de ser ensinado em sua língua materna, a Libras. De acordo com Skliar (1995, p. 16), “[...] respeitar a pessoa surda e sua condição sociolinguística implica considerar seu desenvolvimento pleno como ser bicultural a fim de que possa dar-se em um processo psicolinguístico normal”.

Outra importante aliada na educação de surdos foi a Declaração de Salamanca, de 1994, que é um documento mundial que orienta o processo de inclusão. Para o surdo, esse documento destaca a importância de uma educação que respeite a sua língua natural e lança um novo olhar para a educação inclusiva. Destaca, também, a importância da linguagem e os signos utilizados como comunicação entre surdos. Tal documento ainda orienta que devido a tais necessidades específicas de comunicação dos surdos e dos surdos/cegos, a educação para esse grupo específico pode ser adequadamente realizada em escolas bilíngues, visto que as classes especiais foram extintas.

Quando falamos em educação de surdos, estamos falando de uma modalidade da educação chamada de **Educação Especial**, formulada

pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Educação Especial, modalidade de educação escolar, entende-se como um processo educacional que se materializa por meio de um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, diferentes da maioria de crianças e jovens, em todos os níveis de modalidades de educação e ensino (BRASIL n.º 02/2002 do CNE).

Essa resolução define aspectos relacionados às práticas educacionais voltadas à educação especial. O princípio que norteia tal perspectiva é a concepção da escola inclusiva, que venha garantir o atendimento educacional respeitando as diferenças. A legislação prevê que nas escolas deve haver uma organização, com a presença de professores capacitados para trabalhar com as especificidades dos alunos.

Faz-se necessária a presença do intérprete de língua brasileira de sinais/língua portuguesa para garantir a acessibilidade aos estudantes. Esses profissionais precisam estar presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição educacional. Ainda é previsto o apoio especializado, que deve ser realizado nas salas de recursos no contraturno.

Na Lei Federal n.º 9394/1996, artigo 59, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define condições que devem ser asseguradas aos educandos com necessidades especiais no sistema escolar, tópicos que devem ser cumpridos na educação especial.

Estão garantidos aos surdos alguns direitos individuais, uma conquista da comunidade surda brasileira, pois, depois de muita luta na busca de seus direitos, os surdos tiveram finalmente o reconhecimento de sua língua, a partir da Lei Federal n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que diz:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único: Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguísticos de transmissão

de ideias e fatos nas comunidades de pessoas surdas do Brasil.  
[...]

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de educação especial, de fonoaudiologia e de magistério em seus níveis médio e superior, do ensino da língua brasileira de sinais – LIBRAS, como parte integrante dos parâmetros curriculares nacionais – PCN's, conforme legislação vigente.

Parágrafo único: A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.  
[...]

Depois de algumas conquistas da comunidade surda, observou-se o desenvolvimento que ocorreu na educação de surdos, assim como exposto anteriormente, até chegar na proposta de uma educação bilíngue para surdos vivenciada atualmente. Hoje podemos ver de maneira clara as conquistas dessa comunidade, assim como os desafios que perduram, como é e o que ocorre no processo de ensino-aprendizagem do Português como L2 para surdos.

## **ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS**

Como explanado nas seções anteriores, as pessoas surdas foram obrigadas a se comunicar por meio da língua oral. Não era permitido o uso de sinais por acharem que era prejudicial ao desenvolvimento da fala.

Se observarmos o ensino da língua portuguesa naquela época, iremos identificar a concepção de língua como código. Essa concepção acarretou consequências no ensino de surdos, pois a prática pedagógica era trabalhada com o ensino do vocabulário. Souza (1998, p. 21) nos descreve os cenários no trabalho com o surdo na escola. A autora ainda faz questionamentos sobre as concepções utilizadas nas práticas pedagógicas:

Muitas palavras em todos os cantos. Palavras escritas, desenhadas, feitas em letras de forma ou manuscritas, produzidas com esmero ou às pressas, sempre com um significado único. Estáticas, envelheciam lentamente. Algumas jaziam em papéis amarelados, herança de anos anteriores.



Com a citação acima, a autora quis conceder ao desenho uma colocação que não terá, porque esse desenho jamais funcionará como se fosse uma língua. Fora isso, nada se aprende de maneira mecânica. Portanto, o surdo nesse contexto não possuirá dificuldades apenas na aprendizagem da língua portuguesa, mas nas diversas disciplinas. Vale salientar que muitas vezes o surdo chega à escola sem a língua materna constituída (L1) e acaba sendo apresentado a sua segunda língua, o português na modalidade escrita. Segundo Koch (2001), a língua é considerada um sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais.

Ao refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa como L2 em um contexto bilíngue, deve-se ressaltar a importância de possuir a língua materna constituída, pois, assim como os ouvintes buscam sua L1 como base para aprendizagem de outra língua, o mesmo ocorrerá com o surdo. Segundo Pereira (2011 a), o conhecimento de mundo e de língua é elaborado na língua de sinais, que proporcionará aos surdos experiências práticas sociais que envolvam a escrita, internalizando o conhecimento da LP.

Posteriormente, mudaram-se algumas concepções, e a língua passou a ser vista como um lugar de interação (GERALDI, 1993). Sendo assim, a língua não se encontra pronta como um sistema que deve ser adquirido, ela é (re)construída na interação com a linguagem.

Diante das diferentes concepções, observou-se que produzir linguagem é, portanto, produzir discurso. Dentro dessa última concepção, apresentada logo acima, o discurso se faz presente por meio do texto, sendo este uma atividade oral e escrita, formando, assim, um todo, repleto de significados. Sendo assim, o que anteriormente era trabalhado nos vocábulos passa a ser conduzido como uma atividade discursiva em que o texto é o foco.

A atividade diante dessas mudanças passa a ocorrer por meio da interação entre professores, estudantes e texto. Mais uma vez, Geraldi (1993, 1996) trata a interação e os interlocutores como sujeitos ativos que participam, constroem-se e são construídos. Com isso, a leitura não será uma decodificação de letras e palavras, mas sim a compreensão que vai além do texto, a partir da interação dos envolvidos nos mais diversos contextos.

O conhecimento prévio permite que o leitor organize o sentido do

texto, utilizando diferentes recursos dentro do contexto, compreendendo cada elemento do texto. Mas, para que o estudante alcance essa compreensão, o professor tem um papel fundamental como mediador, pois é por meio de suas estratégias de ensino que é oportunizada a aprendizagem a cada estudante.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, uma vez que

a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa [...] (ANDRÉ, 2007, p. 59).

É também de natureza bibliográfica, que, segundo Gil (1991), é um trabalho de natureza exploratória, o qual propicia bases teóricas ao pesquisador para auxiliar no exercício reflexivo e crítico sobre o tema em estudo. Em primeiro momento, é bastante útil para aguçar a curiosidade do pesquisador e despertar inquietações sobre o tema a ser estudado.

Para levantamento de dados, foram utilizadas algumas plataformas, como Google Acadêmico, Scielo e Portal da Capes. Entre os dados pesquisados, categorizados a partir do tema **ensino de língua portuguesa para surdos**, foram selecionados cinco textos em diferentes sites, como Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe, *Repositório da Universidade Federal da Paraíba*, Plataforma Sucupira, Periódico da Capes e Repositório da Universidade Federal de Alagoas.

Durante as buscas, foram encontradas inúmeras pesquisas, mas foram selecionadas apenas aquelas com foco nas estratégias de ensino de português como L2 para surdos, nos mais diferentes métodos. A seguir, os cinco textos selecionados durante o garimpo (vale ressaltar que todos os textos selecionados tomaram como base o ensino de português para surdos):

Texto 01: SOUZA, Iranilde dos Santos Rocha. Dissertação. **Estratégias e metodologias para o ensino de língua portuguesa para surdos em Aracaju – SE**. 2016. Universidade Federal de Sergipe. Texto exposto no repositório da UFS – universidade federal de Sergipe.

Texto 02: FARIAS, Francisca Neusa de Almeida. **As práticas de professores de língua portuguesa com alunos surdos no ensino básico: uma pesquisa ação**. 2017. Universidade Federal do Piauí. Texto selecionado da Plataforma Sucupira, é uma tese de doutorado.

Texto 03: MAGON, Daniele Pereira dos Santos. **Estratégias e orientações sobre o uso de redes sociais (Facebook e WhatsApp) no ensino de português escrito para alunos surdos**. 2015. Universidade Federal Fluminense. Arquivo disponível na Plataforma Sucupira.

Texto 04: ALMEIDA, D. L.; SANTOS, G. F. D.; LACERDA, C. B. **F. O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas**. Artigo publicado na revista do Programa de Pós-graduação em Educação. 2015. Esse texto encontra-se disponível no periódico da CAPES/MEC.

Texto 05: ESPÍRITO SANTO, Joseane dos Santos do. **Discursos envoltivos no ensino da língua portuguesa escrita para surdos em uma escola comum: análise linguístico-discursiva**. 2019. Universidade Federal de Alagoas. Disponível no repositório da Universidade Federal de Alagoas.

Na seção a seguir, observaremos esses textos mais profundamente.

## ANÁLISE E DISCUSSÕES

Nesta seção, faremos uma análise dos trabalhos encontrados, destacando os assuntos privilegiados pelas produções, os pressupostos teóricos e a natureza de cada um.

Este parágrafo é referente ao texto 01, relativo à dissertação de Iranilde dos Santos Rocha intitulada **Estratégias e metodologias para o ensino de língua portuguesa para surdos em Aracaju – SE**. Essa pesquisa qualitativa tenta compreender certos “fenômenos” comportamentais por meio da coleta de dados narrativos, estudando as preferências individuais de cada um. Esse trabalho tem como objetivo compreender como se desenvolvem as metodologias e estratégias do ensino de Língua Portuguesa, por meio dos gêneros textuais, para surdos em salas inclusivas na 1ª série do Ensino Médio, numa escola estadual em Aracaju – Sergipe. Esta pesquisa se justifica a partir da queixa dos professores sobre a dificuldade de encontrar uma metodologia para o ensino de língua

portuguesa para estudantes surdos.

Pode-se observar no texto que o docente de LP está desenvolvendo estratégias, por meio do conceito e da produção escrita de cada gênero textual, para ensinar estudantes surdos utilizando gêneros textuais. Vale ressaltar que não utilizaram imagens nem gráficos, nenhum recurso visual. O texto deixa claro que o ensino sem a presença do profissional intérprete não acontece, pois os docentes do ensino regular não possuem conhecimento da língua de sinais. Diante desse contexto, podemos perceber que a abordagem chamada **bilíngue** só acontecerá de maneira eficiente quando tiver a presença do intérprete em sala e ocorrer a capacitação dos professores na Libras, para que aconteça a interação durante as aulas, mas sem esquecer da importância da sala de recursos nesse processo, bem como da participação da família.

Vale salientar que a autora deixa claro que os professores não podem ministrar aula em língua portuguesa e Libras ao mesmo tempo, por isso o profissional intérprete tem um papel fundamental. Algo que chamou a atenção foi a falta do profissional intérprete de forma contínua no acompanhamento com o estudante surdo na sala de aula, pois os surdos ficam por um grande período sem esses profissionais. Sendo assim, a inclusão não ocorre de maneira eficaz.

Outra observação pertinente é o fato de, apesar de o ensino ter avançado ao ter surdos no ensino regular, esse ensino não está ocorrendo da maneira esperada, que é proporcionar um nível razoável de aprendizagem. Ao falar em aprendizagem, os professores participantes descreveram algumas dificuldades dos estudantes surdos, que são as seguintes: entender o significado de palavras, o uso da gramática no texto, conectivos, flexão de verbos, entre outros. É relevante destacar a importância da semântica para a base do ensino de língua portuguesa para surdos.

Este parágrafo é referente ao texto 02. A presente tese, referida anteriormente como texto 02, teve seu despertar a partir de encontros com surdos para orientar em suas atividades para casa, propostas pelos docentes de disciplinas diversas. A partir disso, decidiu-se elaborar estratégias que facilitassem a aprendizagem deles de forma satisfatória, funcional.

A autora dessa pesquisa chama-se Francisca Neusa de Almeida Farias, cujo texto tem por título **as práticas de professores de língua**

**portuguesa com alunos surdos no ensino básico: uma pesquisa ação.** A pesquisadora descreve que os alunos frequentavam sua casa no período de 2005 a 2007, onde respondiam às atividades. Esses estudantes só conseguiam responder às atividades com ajuda. A pesquisadora relata que esses alunos não sabiam conceitos implícitos nem mesmo o porquê das atividades.

Nessa tese, a autora relata que o mesmo ocorreu com relação ao ensino de Língua Portuguesa, pois observou que as dificuldades eram maiores por não compreenderem questões básicas dessa língua. Por essa razão, despertou-se o interesse de realizar esse estudo. Essa tese não apresenta apenas o que encontramos nas escolas, mas busca apresentar propostas que viabilizem o aprendizado dos surdos, e não só apontar problemas encontrados. Busca também apresentar o que os outros pensam a respeito da educação de surdos, assim como soluções para o que foi observado dos trabalhos desenvolvidos nas escolas pesquisadas.

Sabe-se que a inclusão do surdo não ocorreu adequadamente, primeiramente porque ele não é usuário da língua portuguesa. Diante disso, nessa tese surge o seguinte questionamento: como estão sendo desenvolvidas as práticas de professores de Língua Portuguesa que atuam com alunos surdos em escolas inclusivas na cidade de Teresina – PI? Vale ressaltar que nessa pesquisa houve a participação de seis professores de língua portuguesa para surdos, os quais trabalham na rede estadual de Teresina – PI.

Todos foram caracterizados com nomes fictícios para manter o sigilo sobre os participantes. Por meio da entrevista semiestruturada, foi possível caracterizar cada participante. Todas as docentes são formadas em Letras. Das seis, uma tinha especialização em Libras e outra em educação especial, mas todas já participaram de algum módulo do curso básico de Libras.

Após a entrevista, realizaram-se oficinas sobre estratégias de ensino de língua portuguesa para surdos, distribuídas em etapas. A primeira etapa abordou conceitos teóricos sobre a surdez, cultura, identidade e a educação de surdos. Na segunda etapa, trabalhou-se acerca da Libras, de sua estrutura linguística e sua gramática, buscando apresentar a essas professoras a morfologia da língua.

A terceira teve como foco trabalhar a sintaxe e semântica da Libras, assim como mostrar as técnicas de ensino de língua estrangeira, as estratégias mais adequadas para o ensino de surdos e a pesquisa ação. Na quarta etapa, as docentes participantes comprometeram-se em utilizar as estratégias apresentadas em suas aulas. Dentro da análise presente na tese selecionada, podemos observar dois quadros, que relatavam os conteúdos e as estratégias utilizadas antes da oficina realizada com as professoras.

São eles: Correntes Literárias (aula expositiva, utilização de um esquema no quadro abordando o conteúdo), Leitura e Produção Textual (uso do livro didático e atividade sobre leitura), Gênero Textual **Carta** e produção de uma carta pessoal (uso do livro didático e discussão sobre o tema), Gênero Textual **Quadrinhos** (leitura e dramatização), Classes de Palavras **Advérbio** (aula expositiva, uso do quadro), Gênero Textual **Quadrinhos** (dramatização e montagem de quadrinhos). Observaram-se essas aulas das docentes, e, posteriormente, a pesquisadora sugeriu propostas de algumas estratégias que poderiam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, adequadas para os estudantes surdos.

Para o conteúdo sobre as correntes literárias, a tese traz como proposta como seriam essas correntes em língua de sinais, assim como propõe uma pesquisa sobre um período específico para ser apresentado e socializado em sala. O grupo deve ser misto, auxiliando no processo de interação entre surdos e ouvintes. Para a aula de leitura e produção textual, encontramos na tese o fato de os surdos reclamarem por não saberem escrever. Por isso, pediram ao intérprete para realizar a tradução.

Uma sugestão proposta para essa aula foi que poderia ter abordado esse conteúdo da seguinte maneira: poderia ter pedido aos estudantes que relatassem algum fato que ocorreu com eles. Visto que a temática do texto era **vida urbana**, nesse momento o intérprete faria a voz dos surdos. Poderia também utilizar um livro que aborda relatos de uma pessoa surda, como é o caso do livro citado, intitulado **O Grito da Gaivota**.

Na aula sobre gênero textual, os estudantes surdos não participaram, pois alegaram que não sabiam escrever. Nesse exemplo, a pesquisadora traz em seu discurso a Lei 10.436/2002, que dispõe sobre o surdo aprender o Português escrito, e afirma que nesse contexto a lei não está

sendo cumprida de fato. Nesse caso, ela traz como proposta e indaga sobre a importância da leitura no processo de aprendizagem da escrita e ressalta a importância do trabalho com diferentes gêneros para oportunizar um maior conhecimento aos estudantes surdos, trabalhando a língua nos mais diversos contextos.

Já nas aulas do gênero textual **Quadrinhos**, observou-se que nas aulas das distintas professoras houve a participação dos estudantes surdos. As docentes pediram para os estudantes realizarem uma leitura do texto. Mesmo com dificuldade na comunicação com os alunos surdos, as professoras buscaram interagir, proporcionando uma descontração, pois os estudantes riam ao ver a dificuldade das professoras ao tentarem se comunicar. Uma das professoras pediu aos estudantes ouvintes que preenchessem o balão das falas e, aos surdos, pediu que dramatizassem a história e, posteriormente, preenchessem o balão com falas que achassem interessantes. Já a outra solicitou aos alunos ouvintes que contassem a história por meio de gestos, oportunizando um momento de descontração.

Posteriormente os surdos dramatizaram a história. A docente pediu que respondessem à atividade em casa, escrevendo o que tinham entendido. Algo que vale ressaltar nessa aula é que a docente não contou com o suporte do profissional intérprete e, mesmo assim, houve a participação dos estudantes surdos. Durante a tese, a autora exemplifica outras propostas que podem auxiliar no ensino de língua portuguesa para surdos.

Nessa tese, pode-se observar as práticas docentes utilizadas em sala de aula no ensino de surdos em salas inclusivas. A partir da observação, foram traçados caminhos didático-metodológicos a serem utilizados nas aulas de língua portuguesa. Percebemos que muitas vezes o termo **inclusão** é visto de maneira errônea.

Assim, essas seis professoras com diferentes faixas etárias e distintos tempos de serviço puderam perceber que incluir não é apenas acolher os alunos surdos em sala de aula, é necessário compreender a especificidade de cada sujeito envolvido, seja ele surdo ou ouvinte. O surdo, diferentemente do ouvinte, não conhece a língua portuguesa. Ele entra na escola e passa a estudá-la, muitas vezes sem ter contato com sua língua

materna. É, portanto, imprescindível que o professor de língua portuguesa pense não apenas na alfabetização dos alunos, mas sim na construção do processo de pessoas letradas.

Este parágrafo relata a dissertação referente ao texto 03. Tal pesquisa, voltada para a educação de surdos, objetiva estimular o uso do português escrito por estudantes surdos, por meio das redes sociais, dentro de uma perspectiva bilíngue. Sendo assim, essa pesquisa visa contribuir com a prática docente a partir do entendimento do aluno surdo como pertencente a um grupo linguístico diferente.

Tem por objetivo principal planejar e construir uma estratégia de estímulo ao aprendizado e ao uso do português escrito pelo alunado surdo, por meio da utilização de tecnologias envolvendo redes sociais (Facebook e WhatsApp), numa perspectiva de Educação Bilíngue. O texto 03, ao qual se refere esta seção, observa as diversas limitações existentes no ensino de português como segunda Língua para os surdos.

Esse tema complexo necessita de aprofundamento em questões ligadas especificamente à segunda língua. Com base nisso, o estudo foca na busca de caminhos que instiguem o surdo a desejar a comunicar-se também pela escrita. Compreendemos que sem o interesse não há engajamento na atividade a ser desenvolvida. Portanto, instrumentos que estimulem a escrita devem ser identificados, compartilhados e utilizados no ensino da língua portuguesa como segunda língua para estudantes surdos. Por isso, faz-se importante que os educadores (re)pensem suas práticas docentes. Essa dissertação tem o intuito de apresentar alguns aspectos relevantes no ensino de surdos que possam ajudar o professor nessa área de ensino.

Essa pesquisa trabalhou com quatro alunos surdos, sendo três meninas com idade entre 15 e 18 anos e um menino surdo com idade de 17 anos. Esses alunos não foram identificados nominalmente. Respeitando, assim, o sigilo ético, todos foram denominados pela letra A e por números. A língua de sinais foi introduzida tardiamente para todos os estudantes participantes, pertencentes a famílias ouvintes que não utilizam a língua de sinais.

O primeiro contato com a Libras para esses estudantes ocorreu na escola, com a interação entre outros surdos e com os intérpretes. Dos



quatro surdos participantes, apenas um, identificado como A4, consegue escrever sentenças simples em língua portuguesa. Porém, em nível de interlíngua I, nesse estágio observamos o uso de estratégias de transferências da L1 (língua de sinais) para a escrita da L2 (língua portuguesa). Os demais surdos, A1, A2 e A3, conhecem pouquíssimas palavras de forma isolada e não conseguem escrever sentenças. No início, os quatro alunos surdos fizeram o uso do português escrito na sala de recursos com a mediação da professora e, posteriormente, de modo virtual.

Foi perceptível o interesse dos estudantes quando se iniciou o uso das plataformas digitais. Depois dessa experiência, os surdos viram a importância em frequentar a sala de recursos, pois seria possível aprenderem a se comunicar de maneira eficaz. Isso provocou o interesse em querer aprender, despertando neles a importância da aprendizagem da escrita, instigando seu interesse pela língua portuguesa. Foram iniciadas as atividades no papel ofício, preparando o surdo para interagir no ambiente virtual.

Posteriormente, iniciaram os diálogos em ambientes virtuais, primeiramente com os estudantes A2 e A4, pois estes possuíam acesso a computador e Internet fora da escola. Logo após, todos os quatro participantes iniciaram o uso do laboratório da escola. Pode-se perceber o aumento da frequência desses alunos na sala de recursos, algo que muitas vezes não ocorria. Pode-se observar, com base nos resultados, que a simulação do uso das redes sociais como alternativa para o ensino de língua portuguesa escrita para surdos é uma boa estratégia de ensino. Essa simulação pode ocorrer naquelas escolas que não dispõem de recursos.

Depois de analisar alguns resultados, observou-se o uso do dicionário bilingue como ferramenta bastante importante para o ensino do surdo. Esse exercício, que pode ser utilizado em diferentes contextos, amplia o vocabulário dos estudantes. Foi possível ver, durante os diálogos realizados em todo o processo de ensino, que foram utilizados diferentes recursos, a exemplo dos “emojis”, que foram complementando o contexto do conteúdo abordado no diálogo. Ficou claro nessa pesquisa que aceitar o surdo na sala de aula não significa que tudo está adequado no ambiente escolar. É de total importância que o sujeito seja um ser participativo dentro da sociedade. Mas, para que isso ocorra, é necessário que

se criem possibilidades que levem esse indivíduo a se tornar um sujeito letrado.

Este parágrafo inicia as discussões sobre o texto 04, artigo apresentado à revista do Programa de Pós-graduação em Educação. O ensino-aprendizagem da linguagem escrita da língua majoritária como segunda língua para surdos é tema de reflexão por parte de muitos pesquisadores e de estudos orientados por diversas perspectivas teóricas.

Foram realizadas oficinas para surdos que já passaram pelas etapas de alfabetização da educação básica, mas que não eram proficientes em português escrito. Sendo assim, esse artigo visa conhecer melhor o papel da língua de sinais como língua mediadora da construção de conhecimentos sobre o português escrito, além de compreender os valores atribuídos a essas línguas em ambientes de aprendizagem.

Para desenvolver essa pesquisa, ocorreu o acompanhamento de uma Oficina de Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua para surdos. Todos os participantes da oficina eram surdos (jovens e adultos) que já haviam concluído as etapas de alfabetização da educação básica, mas que não tinham, durante esse processo, adquirido satisfatoriamente o português como segunda língua.

Dessa forma, apresentavam pouco domínio do português escrito e dificuldades para a leitura e a construção de pequenos textos. Essas oficinas foram conduzidas e apoiadas por pesquisadores e doutorandos do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar, ouvintes bilíngues que se reuniram formando uma parceria com outros pesquisadores da área de surdez. Todas as atividades e todas as informações apresentadas durante a oficina foram realizadas em língua de sinais, pois todas as oficinas tinham uma perspectiva bilíngue.

Essa abordagem defende que a Libras seja a principal forma de acesso ao conhecimento, tendo, assim, um papel importante no processo de linguagem e aprendizagem dos surdos. Nos resultados, perceberam-se alguns pontos interessantes que, para melhor compreensão, estão relatados. A pesquisadora escolheu trabalhar um texto narrativo de aventuras, utilizando o livro **As sete viagens de Simbad, o marujo**.

No desenvolvimento das práticas pedagógicas, foram escolhidos dois momentos, em foi trabalhado o texto e a reescrita. Ocorreu a escolha

de dois episódios para análise, observando, assim, a importância da interação entre todos os surdos envolvidos e os pesquisadores. Essa interação ocorreu em língua de sinais, em que cativaram um espaço de comunicação, formação, além de constituição de sujeitos. Diante disso, os objetivos das estratégias metodológicas recaíram na relação do ponto de vista do sujeito surdo. Houve, com isso, a investigação do conhecimento prévio e o estímulo para que ocorresse o posicionamento dos mesmos.

O gênero escolhido a ser trabalhado durante as oficinas foi gênero literário **narrativa de aventura**. Ao trabalhar o gênero, foi oportunizado aos participantes a internalização dos conceitos acerca de tal gênero. Esses conceitos foram construindo-se além da datilologia da palavra e do sinal de Libras.

Os pesquisadores construíram todo significado da história, apresentaram os termos em Libras e em língua portuguesa. Ocorreram seis encontros trabalhando o gênero escolhido por meio da narrativa em língua de sinais, fazendo uso de leituras coletivas e de imagens para conceituar diferentes expressões. Por fim, houve a realização da atividade de reescrita coletiva da história trabalhada. Inicialmente, foi pedido para os surdos que recontassem a história em língua de sinais, enquanto o pesquisador escrevia em português no quadro, tipo um processo de tradução.

Mas essa maneira de conduzir a atividade foi confusa para os surdos, pois não compreendiam alguns termos, assim como a gramática, as conjugações verbais, entre outros. Diante dessa dificuldade, os pesquisadores buscaram outras estratégias que fossem mais adequadas. Sendo assim, os surdos participantes foram escrever no quadro em forma de revezamento, realizando a reescrita do texto.

Com a interação e o auxílio de todos os surdos envolvidos, cada um, de seu lugar, dava sua contribuição. Depois da finalização da reescrita, os pesquisadores corrigiram o trecho, adequando ao português formal. A interação e troca de experiência ocorreu de maneira agradável, mas foram aparecendo algumas dificuldades dos participantes, como os aspectos lexicais e sintáticos. Porém, o diálogo e a interação proporcionaram aos surdos um melhor entendimento.

No desenvolvimento desse artigo, texto 04, é possível perceber a importância da Libras para construção dos conhecimentos,

principalmente no processo de aquisição de outra língua. É importante que o surdo aprenda sua segunda língua na modalidade escrita, pois esse sujeito está inserido em uma sociedade e nela precisa interagir. A aprendizagem ocorrerá de maneira significativa por meio do uso da língua de sinais, além das trocas dialógicas entre os usuários. É de extrema importância que o professor de língua portuguesa para surdos possua fluência e conhecimento de ambas as línguas, para assim buscar metodologias que reflitam em sua prática pedagógica, utilizando estratégias de ensino, além de recursos visuais.

O último parágrafo faz referência ao texto 05, dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal de Alagoas. A partir de uma abordagem qualitativa, foi realizado um estudo de caso de uma escola da rede estadual de ensino, mais especificamente das aulas da disciplina de Língua Portuguesa em uma turma inclusiva no ano de 2017. Quando se pensa no ensino de surdos, são pensadas as práticas no ensino de língua portuguesa e língua de Sinais, que são ministradas para esses estudantes.

Tais práticas de ensino de LP para o estudante surdo devem ser refletidas, pois não se deve ter apenas um ensino mecanizado, isolado dos fenômenos contextuais, em que as práticas sociais são desconsideradas e se privilegia somente a estrutura da língua oral, renegando a presença da língua de sinais. Desenvolver práticas de ensino sobre a estrutura é fundamental para o aprendizado de línguas. Essa dissertação foi realizada no município de Maceió – AL, em uma escola da rede estadual de educação básica, com uma professora ouvinte que ministra a disciplina de Língua Portuguesa em uma turma mista com estudantes surdos e ouvintes no ano de 2017.

No desenvolvimento desse trabalho, foram utilizados os seguintes procedimentos de coleta de dados: pesquisa documental, diário de campo, aplicação de questionário e de entrevista. Nessa pesquisa, buscou-se analisar as práticas de ensino de Língua Portuguesa para os estudantes surdos a partir da pesquisa documental – para realizar o levantamento dos dados e posterior análise. Observou-se as seguintes etapas: levantamento bibliográfico inicial sobre os conceitos; análise documental do PPP da escola; produção de um diário a partir das observações de 09

aulas ministradas aos estudantes surdos; aplicação de questionário à professora de Português e a cinco estudantes ouvintes; aplicação de entrevista semiestruturada para estudantes surdos. Nessa seção, veremos alguns resultados encontrados nesse texto.

A presente escola é considerada referência na rede estadual de Alagoas por possuir um quantitativo grande de surdos matriculados. Ao analisar o PPP da escola, percebeu-se que não existe nenhuma referência sobre o ensino de língua portuguesa escrita desenvolvida pelo professor da sala de recursos, além do desconhecimento dos professores sobre a organização e o ensino do português para surdos. O PPP possui a presença do profissional intérprete, que em seu quantitativo eram 13 profissionais, mas constatou-se que esse quantitativo era insuficiente para as necessidades da escola. Infelizmente, a ausência desse profissional prejudica a efetivação do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, pois estes precisam da presença do intérprete durante todas as aulas.

A realidade dessa escola se distancia de uma educação inclusiva para estudantes surdos. No questionário realizado, em uma das questões a professora afirma ter consciência de que suas práticas de ensino de língua portuguesa não são adequadas aos estudantes surdos, pois focam principalmente nos ouvintes. Identificou-se que, quando a docente pedia uma leitura, os alunos surdos pediam à professora autorização para que a leitura fosse realizada em Libras, com o auxílio do intérprete de Libras.

É perceptível a dificuldade em ler e compreender os textos em português. Alguns discursos encontrados nessa dissertação mostram que muitos falam sobre a educação inclusiva como uma garantia de uma educação para todos, mas infelizmente na prática brasileiros que falam outra língua como língua materna não têm seu direito respeitado ou garantido. Somente colocar um intérprete na sala de aula não resolve todos os problemas dos surdos e também não tira do docente a responsabilidade de ensinar a todos efetivamente, garantindo, assim, um ensino-aprendizagem eficaz. Diante dos resultados desse texto 05, observamos a necessidade de mais estudos da linguagem que compreendam a língua de sinais como fator de interação pedagógica e a língua portuguesa como segunda língua do surdo. Deve-se, com isso, buscar práticas bilíngues, permitindo, assim, que apareçam novos estudos

e novas reflexões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino-aprendizagem é composto de vários aspectos que permeiam os caminhos que os alunos devem trilhar para alcançar os objetivos propostos pela escola e pelas bases norteadoras da educação. Trata-se de uma soma de novas e antigas experiências, pois aprendemos coisas novas ao passo que somos levados a aprimorar aptidões que já possuímos.

A presente pesquisa buscou apontar, de acordo com uma pesquisa bibliográfica, a metodologia de ensino de português como segunda língua e diferentes estratégias de ensino para aprendizes surdos. Depois de todo levantamento bibliográfico realizado, concluímos sobre a importância do papel docente no processo de ensino-aprendizagem, frente aos direcionamentos metodológicos a serem realizados dentro da sala de aula, para que ocorra uma educação de qualidade.

O docente deve considerar o aluno como um todo, que traz seus conhecimentos e suas limitações, como também considerá-lo de forma individual, já que cada um possui uma habilidade diferente. Em especial, quanto às estratégias de aprendizagem, o docente, com o uso de estratégias dinâmicas e lúdicas, sempre pautadas em teorias, pode tornar esse processo de aprendizagem mais natural e menos assustador. Como advoga Libâneo (2001), cabe ao professor perceber cada situação, cada realidade e, juntamente com a realidade existente, construir estratégias e até mesmo criar procedimentos para atingir seus objetivos.

Não podemos deixar de destacar a relevância desta pesquisa, que tem um papel muito importante na busca de uma educação de surdos de qualidade, buscando metodologias que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem. É necessário garantir o direito ao acesso a uma educação de qualidade, em que não se repitam falhas ou concepções erradas acerca do ensino de português para surdos.

Pesquisas como estas possibilitam a socialização e permitem, assim, uma troca de experiências, sendo possível traçar o aprimoramento e realizar novas descobertas com o passar dos anos. A interação com textos como estes selecionados para compor este artigo muitas vezes nos

desperta para vivenciar novas experiências, pois é por meio dessas trocas e levantamentos que nos aprimoramos profissionalmente. Freire (1996) afirma que a atuação do docente não se limita à sala de aula nem se restringe apenas a sua disciplina. Na verdade, os professores ajudam na formação social dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. L.; SANTOS, G. F. D.; LACERDA, C. B. F. **O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas.** Revista reflexão e ação, santa Cruz do sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, set./dez. 2015. Disponível: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: novembro 2020.

ANDRÉ, M. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** 2º Ed. Campinas: Papirus, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial.** Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Art. 205. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_const.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf)>. Acesso em: novembro 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso: novembro de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: novembro 2020.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Interação social & Educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel; 1993.

ESPÍRITO SANTO, Joseane dos Santos do. **Discursos envolventes no ensino da língua portuguesa escrita para surdos em uma escola comum: análise linguístico-discursiva.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, 2019. Disponível: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/7042>. Acesso em: novembro 2020.

FARIAS, Francisca Neuza de Almeida. **As práticas de professores de língua portuguesa com alunos surdos no ensino básico: uma pesquisa ação.** 2017. Disponível: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/>



consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\_trabalho=5748680. Acesso em: novembro 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez – sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LEITE, N. V. de A. O que é língua materna? *In: Anais do IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Campinas, p. 65-68, 1995.

LIBÂNEO, J. Carlos. **Didática**. (Coleção Magistério 2º Grau. Série formação de professores). 1ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1991.

MAGON, Daniele Pereira dos Santos. **Estratégias e orientações sobre o uso de redes sociais (Facebook e WhatsApp) no ensino de português escrito para alunos surdos**. Niterói: [s. n.], 2015. (Dissertação). Disponível: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3587830](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3587830). Acesso em: novembro 2020.

MUÑOZ, C.; ARAÚJO, Luísa; CEIA, Carlos. **Aprender uma segunda língua**. Trad. Mariana Wallenstein. Pref. Manuel Célio Conceição. – 1ª ed. – Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2011.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha *et al.* **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

\_\_\_\_\_. **Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas**. Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP. Volume 1, número 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011a, p. 610-617.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.



SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática**. [*et al*]. Brasília: MEC, SEESP, 2004. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpv012.pdf>. Acesso: novembro 2020.

STEWART, D. A. Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas. *In*: MOURA, M.C. *et alii*. **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.

SKLIAR, C. (1997). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a Psicologia e a Educação dos surdos. *In*: C. Skliar (Ed.). **Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre, RS: Mediação.

STROBEL, Karin L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. 176 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. UFSC, Florianópolis.

SOUZA, R.M. **Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, Iranilde dos Santos Rocha. Dissertação. **Estratégias e metodologias para o ensino de língua portuguesa para surdos em Aracaju/SE**. São Cristóvão, 2016. Disponível: [https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt\\_BR&id=136](https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=136). Acesso em: novembro 2020.

# INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA

*David Kaique Rodrigues dos Santos<sup>1</sup>*

*Debora Lima de Sousa Salomão<sup>2</sup>*

*Ednilda Correia dos Santos Araújo<sup>3</sup>*

*Eude Rosa Campos Gomes<sup>4</sup>*

## INTRODUÇÃO

A constituição do sujeito passa, necessariamente pelo espaço social. Nesse sentido, a análise e o desvelamento das relações do sujeito com o cotidiano devem ser encarados a partir de diferentes paradigmas. Isso é um ponto de estudo e reflexão que se coloca aos que desejam entender a interface existente na sociedade, portanto, ao se falar em ser social é preciso estudá-lo como um todo.

A inclusão tem como principal objetivo é a inserção de todos em uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos possam sem exceção participar e usufruir de seus direitos e deveres de maneira igualitária.

A inclusão é a todos que em decorrência de sua situação vivem a margem da sociedade, com seus direitos e qualidade de vida negada. O grande desafio da inclusão é acabar com as dificuldades existentes entre os sistemas sociais e as pessoas que são excluídos por causa de condições

---

1 Licenciatura Plena em História. Especialista em Libras: Docência e Intérprete – FACSA e Especialista em Inclusão e Diversidade na Educação - UFRB. Email: davidlibras6@gmail.com.

2 Licenciatura Plena em Pedagogia – deosalomao@hotmail.com.

3 Licenciatura Plena em Pedagogia, Pós Graduação em Atendimento Educacional Especializado. Secretaria Municipal de Educação de Teixeira de Freitas - Bahia – ednildacorreia@hotmail.com.

4 Bacharel em Administração - Brothereude@hotmail.com.

econômicas e sociais, questão de cor, de idade, de origem, de problemas físicos ou mentais.

A inclusão surge no cenário educacional como uma nova perspectiva que envolve rever concepções a respeito da educação, do ensinar e do aprender. Com ela emergem vários questionamentos sobre o que fazer e como fazer. Em meio a isso, o professor é levado a questionar-se sobre os saberes necessários para trabalhar com crianças com necessidades especiais, considerando que não dispôs de formação para tal.

Por conta disso, aprender a trabalhar com a inclusão é um desafio para o docente e para a escola de modo geral, que necessitam criar meios para aprender a trabalhar com perspectiva. Assim, o professor, cuja função é ensinar tem também a necessidade de aprender. É preciso que as escolas estejam adaptadas, os professores preparados para atender a essa necessidade que tornou algo comum no nosso convívio social, pois há alguns anos, não se ouvia falar que as pessoas com necessidades especiais eram vistas como um ser humano que tem capacidade para aprender igual aos demais, mesmo que seja por um tempo mais demorado, um trabalho assim se é construído a cada dia um mundo melhor, mais humano, com pessoas que se sintam bem acolhidas perante a sociedade.

O sucesso do processo de aprendizagem depende do projeto de inclusão, com trabalho cooperativo entre o professor regular e o professor especializado que é o educador com especialização para atuar com crianças com necessidades educacionais especiais, na busca de estratégias e ensino, alternativas metodológicas, modificações, ajustes e adaptações na programação e atividades.

O plano de aula dos alunos com deficiências intelectuais são traçados em conjunto, visando duas etapas, a inclusiva e a de aprendizagem. A inclusão mostra que os professores precisam aprender cada vez mais esse processo de ensinar, pois cada dia é uma conquista alcançada e uma experiência vivida.

O pedagogo precisa estar em busca de novos ideais de aprendizagem, pois nem todos estão preparados para essa aprendizagem permanente na vida daquele que se dedica como educador.

Buscando aprofundamento da educação com vista à educação inclusiva o pedagogo bem como a equipe pedagógica, necessitam

preparar-se e tentar adequar suas escolas para receberem estes alunos. Hoje, finalmente, se percebeu que cabe a escola se adaptar às necessidades deles e não o inverso, tudo isso na tentativa de atender com qualidade toda a diversidade existente.

Apesar de ainda existirem divergências na atitude pedagógica de muitos professores, compreendem-se que cabem a eles as adaptações de pequeno porte. Tais adaptações consistem em adequar materiais, bem como favorecer a diminuição do sentimento de menor valia, sentimento tido pela maioria dos deficientes; entre outras adequações. Este professor precisa ser aquele profissional flexível, empático e capaz de perceber que essa diversidade serve como uma oportunidade de enriquecimento, interesse e motivação por parte destes alunos.

Para que o ambiente em sala de aula seja o mais normal possível, o trabalho do professor é fundamental. Ter alunos com deficiência em sala de aula é uma experiência para os professores onde são vivenciadas rotinas diferentes que não é de costume. A convivência aluno, professor é um saber que se adquire a cada dia na dedicação e amor ao trabalho que é realizado.

## **HISTÓRIA DO SURDO**

A ideia que prevalecia na antiguidade era a de Aristóteles em que dizia que “a linguagem é que dá ao indivíduo a condição de humano”, por esse motivo os surdos não eram considerados humanos. Era comum a crença que os surdos não fossem educáveis.

A história do surdo sempre foi marcada discriminação, rejeição e muito preconceito. Roma Antiga na sua literatura relata que as crianças deficientes nascida no princípio da Era Cristã eram afogadas por serem considerados anormais e débeis.

Platão relata no seu livro “A República” que na Grécia antiga as crianças mal constituídas ou deficientes, eram sacrificados ou escondidos pelo poder público (BRASIL, 2001, p. 9). Na Idade Média aos cegos e surdos eram atribuídos dons, poderes sobrenaturais. Na concepção de uma grande parte da população da época o surdo era uma pessoa primitiva reforçando a ideia de que ele não poderia ser educado. E essa ideia persistiu até o século quinze. Enfatizando que anteriormente, na

antiguidade, o surdo era tratado, de forma negativa. Acreditava-se que eram seres enfeitadas ou castigadas pelos deuses e por esse motivo eram abandonados e até mesmo sacrificados. A partir do século dezesseis se tem relato dos primeiros educadores de surdos.

Os surdos eram considerados no passado como incapazes de serem ensinados e por esse motivo não frequentavam escola. Eram excluídos da sociedade, ficando assim privados de todos os direitos básicos, tendo a própria sobrevivência comprometida por não terem direito nem mesmo a herdar bens.

## **EDUCAÇÃO DO SURDO NO BRASIL**

Inicialmente a educação dos surdos tinha como preocupação trabalhar os aspectos da fala, seguindo os passos que mundialmente se apresentaram em relação ao assunto, todos os esforços eram no sentido de cura, de fazer com que o surdo falasse. É notório a falta de compromisso com a aprendizagem desses indivíduos.

Segundo Soares (2005, p. 44 o relatório apresentado ao Instituto Nacional de Surdos- Mudos em defesa da oralização dizia: [...] a educação do surdo, era a adoção do método oral puro, segundo ele o aprender a falar era mais importante que o aprender a ler e escrever, já que o Brasil era um país de analfabetos”.

A caminhada no Brasil da educação de surdos vem acontecendo ao longo dos anos, foram vários os pareceres propondo melhores metodologias para que acontecesse a aprendizagem dos surdos, discussões foram fomentadas sobre o níveis de escolarizações que o surdo deveria ter, tentando medir assim a capacidade deles.

Na história da educação do surdo no Brasil tivemos grandes personalidades como por exemplo o francês Eduard Huet que com o apoio do imperador D. Pedro II fundou o Imperial Instituto de Surdos Mudos, atual INES, que alfabetizava crianças usando a língua de sinais como metodologia como menciona Mazzotta, (2005, p. 29)

A criação desta escola ocorreu graças aos esforços de Ernesto Huet e seu irmão. [...] Com suas credenciais foi apresentado ao Marquês de Abrantes, que o levou ao Imperador D. Pedro II. Acolhendo com simpatia os planos que Huet tinha para

a fundação de uma escola de “surdos-mudos” no Brasil, o Imperador ordenou que lhe fosse facilitada a importante tarefa. Começando a lecionar para dois alunos no então Colégio Vassion, Hüet conseguiu, em outubro de 1856, ocupar todo o prédio da escola, dando origem ao Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Em 1957, ou seja, cem anos após sua fundação, pela Lei nº 3198, de 6 de julho, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Essa escola ainda é até hoje um importante referencial da educação dos surdos, na época em que foi implantada, seu objetivo principal era ensino profissionalizante e a educação literária de meninos de 7 a 14 anos.

Somente setenta e dois anos após a criação do Imperial Instituto dos Surdos Mudos, um outro instituto surdos foi criado. Por iniciativa do Bispo Dom Francisco de Campos Barreto em 1929 foi criado o Instituto Santa Terezinha, em Campinas – SP, por intermédio de duas freiras brasileiras, conforme referência de Mazzotta (2005, p. 35)

A criação desse instituto só foi possível graças à ida das Irmãs Suzana Maria e Madalena da Cruz, duas freiras brasileiras para o Instituto de Bourg-la-Reine, em Paris (França), com o objetivo de se especializarem no ensino de crianças surdas. Depois de quatro anos de formação, as Irmãs retornaram em companhia de duas freiras francesas, Irmãs Saint Jean e Luiza dos Anjos, dando início ao Instituto Santa Terezinha, em a Campinas.

A educação dos surdos percorreu um vasto caminho, com impasses educacionais, várias discussões ideológicas. E assim como em todo o mundo, a educação de surdo no Brasil passou por distintas fases.

Conforme Lima (2006), três propostas educacionais marcaram a educação dos surdos. A primeira proposta apresentava uma abordagem oralista, a segunda comunicação total e o bilinguismo.

## **ORALISMO**

A proposta Oralista tinha como principal objetivo desenvolver no surdo a fala. Para os defensores do método, a linguagem falada era relevante para a comunicação e desenvolvimento das crianças surdas.

Proposta esta que foi defendida em um evento internacional realizado em Milão/Itália denominado ‘Congresso Internacional de Educação de Surdos’. Segundo Goldfeld (2002), essa concepção de educação enquadra-se no modelo clínico, destacando a importância da integração dos surdos na comunidade de ouvintes. No entanto para que isso ocorresse a pessoa surda deveria aprender a se comunicar através da fala, que era regra exigida pela sociedade da época. O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade. (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Na proposta oralista o espaço escolar se torna um laboratório de fonética, utilizando-se de técnicas terapêuticas de fala com objetivo que o aluno supere a sua deficiência e o professor atua como um terapeuta mais do que como educador.

A língua de sinais não é aceita na proposta oralista e sua concentração está na aprendizagem da língua oral pela surdo. Forma de educação que permaneceu durante muito tempo começando a ser questionada com a constatação de sua ineficácia na educação da pessoa surda.

## **COMUNICAÇÃO TOTAL**

Com o fracasso do oralismo na educação dos surdos, inicia-se em 1970 uma nova proposta que é a comunicação total que utiliza todas as formas de educação possível com objetivo de oferecer inputs linguísticos para a criança surda, e assim elas tenham condições de escolher qual meio de comunicação se adapta melhor. Não tendo a oralização como um objetivo final e sim um dos caminhos que leva o surdo a integração na sociedade, na comunicação total não o privilegia a nenhuma das línguas envolvidas.

Na tentativa de fazer a criança surda aprender eram aceitos gestos, sinais, figuras e palavras em português.

Tinha como ponto negativo principal o fato de tratar o surdo como uma pessoa que tivesse que aprender a língua portuguesa sinalizada. O

grande impasse está no fato que o sinal gráfico, a escrita, e o signo alfabético sinalizado apenas não faz sentido para a pessoa surda, ficando o real problema do surdo sem solução. Experiência esta que não foi bem sucedida apesar de permitidas todas formas de comunicação.

Denton apud Freeman, Carbin, Boese (1999), a definição citada frequentemente sobre a Comunicação Total é a seguinte:

A Comunicação Total inclui todo o espectro dos modos linguísticos: gestos criados pelas crianças, língua de 15 sinais, fala, leitura orofacial, alfabeto manual, leitura e escrita. A Comunicação Total incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das habilidades de fala ou de leitura orofacial, através de usoconstante, por um longo período de tempo, de aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo (p.171).

## **BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS**

Estudos sobre a língua de sinais eram feitas paralelos a Comunicação total, surgindo propostas educacionais como o bilinguismo. Proposta esta que defende a ideia que a língua natural do surdo deve ser ensinada em primeiro plano, haja visto que sem audição, os surdos podem desenvolver uma língua viso gestual.

A proposta Bilíngue é usada por escolas que tem por sugestão proporcionar as pessoas surdas duas línguas no contexto escolar. Segundo pesquisas de alguns pesquisadores essa proposta é uma das mais adequada para o ensino de crianças surdas, pois considera a língua de sinais como primeira língua e a partir do conhecimento dessa primeira língua evolui para a proposta de ensino da segunda língua, ou seja o português.

Caracteriza-se o Bilinguismo da seguinte forma:

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)



De acordo com o bilinguismo o ideal é as crianças surdas serem postas primeiro em contato com pessoas que já tenham fluência na língua de sinais.

É de extrema importância o contato com a comunidade. Segundo Vygotsky a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada, as ocorrências de mediação primeiramente vão emergir de outrem e depois vão orientar-se ao próprio sujeito (apud Gesueli, 2006, p.3).

O convívio com a língua de sinais e o contato com professores surdos, podem facilitar a percepção das diferenças da Língua Portuguesa e da Língua de sinais, compreendendo o valor e função de cada. A partir dessa compreensão se identificar como usuários efetivos da Língua de sinais e a se integrarem social e politicamente com a comunidade surda. Garantir o uso da língua de sinais no contexto escolar parece primordial para que haja reconhecimento da surdez, pois é por intermédio da linguagem que significamos o mundo e conseqüentemente nos significamos. (Gesueli, 2006, p.9)

## **LEGISLAÇÃO E SURDEZ**

O Art. 2º da A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, considera pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Considerando-se deficiência auditiva a 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.

A mesma Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que oficializa a LIBRAS como língua regulamentada pelo Decreto de nº 5.626/2005, oficializou o uso da Língua Brasileira de Sinais (L 1) e da Língua Portuguesa (L 2), objetivando o acesso das pessoas surdas a educação, assim como reconhecer como meio de expressão e comunicação a Língua Brasileira de Sinais.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas,

do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Com o decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, o surdo ganha um espaço maior na sociedade. Decreto que regulamenta a lei 10.436 e o artigo 18 da lei 10.098. Uma característica relevante do decreto, e que o difere das legislações existente é que passa a ser reconhecido e esclarecido o termo surdo.

Art. 2o Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a 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.

Essa Lei tem objetivo possibilitar ao professor compreender o aluno surdo e que também sejam compreendidos pelos fonoaudiólogos quando fizerem terapia.

## **ESCOLARIZAÇÃO E SURDEZ**

Observarmos que a inclusão é uma realidade, mas ainda existem empecilhos a serem vencidos e para tentar solucionar alguns problemas.

Na realidade as escolas não estão preparadas para receber e atender alunos surdos. Além de não haver interação desse aluno para com os colegas, com os professores, ou seja, a escola como um todo.

Vygotsky aborda o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, nas seguintes temáticas: a aprendizagem promove o desenvolvimento; a importância da interação social; a cultura como sistema simbólico de representação da realidade; o papel da escola e do professor

como mediação no processo de aprendizagem da criança e aprendizagem e desenvolvimento através do brinquedo.

Nídia Regina Limeira de Sá, Surdo: Qual Escola? fala em sua obra, que no âmbito educacional brasileiro, estamos vivenciando mudanças a partir de alterações propostas/ impostas pela recente Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A escola é um direito de todos, mas não a mesma escola, não a mesma proposta, pois a mesma escola não atende às mesmas necessidades e especificidades de todos. Defendendo a ideia de que a inclusão de surdos na escola regular, a despeito de ser uma alternativa possível, não é a melhor alternativa para eles.

A maioria dos surdos declara sua preferência pelas escolas específicas. Entretanto, quando se fala de escola para surdos, muitas imagens, ideias, pré-conceitos e preconceitos veem à mente. De que escola está-se falando? De uma escola especial? De uma escola que não será capaz de cumprir seu papel de educar, letrar e transformar os surdos em cidadãos aptos a usufruírem de seus direitos e deveres? Deve-se tentar compreender o que se encontra subjacente às escolas que já foram propostas e àquelas que se propõem nos dias de hoje. Qual a solução a esse impasse? Se por um lado; a escola especial não foi capaz de cumprir o seu papel, e por outro a escola Inclusiva tem se mostrado ineficiente, o que fazer? A escola tem de se preparar para atender a todos, indiscriminadamente.

A Libras é a língua materna do surdo e é usada como instrumento para direção do português, a habilidade da criança surda de lê e escrever o português é o que vai possibilitar a ela fazer leitura orofacial.

A integração dos surdos em uma escola regular é uma recomendação do MEC, enfatizando a riqueza do processo de socialização, porém é necessário que as escolas estejam preparadas para recebe-los.

Dois importantes teóricos Piaget e Vygotsky que se dedicaram a pesquisar como surge o conhecimento chegaram à mesma crença de que ele evolui das formas elementares para as formas superiores, sendo o desenvolvimento humano, um processo de interação entre as bases biológicas e o meio social.

E estes comungam da ideia da necessidade em utilizar em sala de aula meios que possibilitem os docentes interagirem uns com os outros e

também com toda equipe de profissionais que atuam na escola. A escola deve atuar como um universo de interação.

Ao desembarcar num esboço prudente e pragmático de ambos, trava-se um embate para a compreensão geral do que se quer almejar nessa pesquisa cujo interesse reside no pontapé inicial para assegurar e\ ou ampliar os conhecimentos acerca da Língua de Sinais. Também por essa via é possível dissolver toda e qualquer fonte de angústia e ansiedade relacionada ao tema proposto, num ensaio de suprir as “supostas” lacunas existentes ao mesmo.

## **LIBRAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO**

LIBRAS é a sigla da Língua Brasileira de Sinais, utilizada pelo povo Surdo e pela comunidade surda composta por diversos profissionais da saúde e educação e familiares dos Surdos. Eles usam a Libras com objetivo de se comunicarem. Comunicação que é feita na modalidade gestual-visual, composta pelo movimento das mãos e por de expressões faciais.

O primeiro relato sobre a Libras no Brasil é por volta dos anos 1855, quando a convite do imperador Dom Pedro II professor chamado Hernest Huet veio ao país. Hernest Huet era Surdo e trouxe o alfabeto manual Francês. O objetivo criar uma escola para surdos.

Em 1857 Hernest Huet fundou no Rio de Janeiro a primeira escola para Surdos no Brasil, conhecido hoje como INES Instituto Nacional de Educação de Surdos. A partir da criação do instituto foi possível que muitos surdos tivessem a oportunidade de serem educados, obtendo assim a possibilidade de se comunicarem de forma expressiva e terem a possibilidade de convívio e interação com os alunos ouvintes.

Salientando que com o uso do material trazido da França por Hernest Huet, e com a sua adaptação surgiu a LIBRAS, tendo influência da Língua de Sinais Francesa, sendo com o decorrer do tempo adaptada e modificada e de acordo com a cultura do Brasil.

Em 1880 Aconteceu em Milão, na Itália o Congresso Internacional de Educadores Surdos em 1880 e foi definido por votação que o método mais adequado para a educação dos Surdos seria o método oralista, no qual seus defensores acreditavam que a melhor maneira do surdo s

desenvolve-se e obter perfeita integração social seria através do desenvolvimento da fala. Ficando assim proibida a comunicação e o ensino dos Surdos através da língua de sinais.

Cada país oficialmente possui sua língua de sinais formando assim um sistema linguístico que serve para transmitir ideias e fatos utilizando a expressão de natureza visual- motora, com uma estrutura gramatical própria.

Segundo Quadros:

Línguas de sinais - São línguas que são utilizadas pelas comunidades surdas. As línguas de sinais apresentam as propriedades específicas das línguas naturais, sendo, portanto, reconhecidas enquanto línguas pela Linguística. As línguas de sinais são visuais-espaciais, captando as experiências visuais das pessoas surdas. (QUADROS, 2004, p. 8).

O Ministério da Educação, retrata a organização do ensino e uso da LIBRAS:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue/língua portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na língua portuguesa e na língua de sinais, o ensino da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de libras e língua portuguesa e o ensino da libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (BRASÍLIA, 2008, p.16)

Para os surdos o sistema linguístico possui a função de contribuir para a compreensão por meio de gestos visuais. Sacks , 2002 afirma que:

A Libras aparece como esse elemento facilitador na relação pedagógica que oferece a mediação pelo outro e pela linguagem. Além de representar uma conquista para os surdos, a Libras é um estímulo par novas conquistas e ampliação dos horizontes para surdos e ouvintes. O respeito a esta língua é a forma mais próxima da natureza do indivíduo surdo. Preservá-la como meio da expressão da comunidade surda é possibilitar que diversas pessoas se apropriem e internalizem conhecimentos, modos de ação, papéis e funções sociais que sem a existência

desta língua eles jamais poderiam acessar. (SACKS,2002 P.82).

No entanto para que ocorra a inclusão da pessoa surda, é necessário o desenvolvimento de instrumentos específicos de comunicação entre professor e aluno, dessa forma o pleno domínio da Língua Brasileira de Sinais é de fundamental relevância para que o ouvinte possa comunicar-se com o surdo ou, para que o professor se comunicar com seu aluno surdo.

A pessoa surda sem o conhecimento da LIBRAS não consegue se comunicar, pois a sua forma de comunicação com os que o cercam é gestual.

Para Sacks,1988 [...] É impossível para aqueles que não conhecem a língua de sinais perceberem a sua importância para os surdos: A influência sobre a felicidade moral e social dos que são privados da audição, a sua maravilhosa capacidade de levar o pensamento a intelectos que, de outra forma ficariam em perpetua escuridão. Enquanto houver dois surdos no mundo e eles se encontrarem, haverá o uso dos sinais (LONG, 1910, apud SACKS,1998, p. 5).

## **SIGNWRITING (ESCRITA GESTUAL, OU ESCRITA DE SINAIS)**

SignWriting é um sistema de escrita para escrever a língua de sinais. Criado em 1974 por Valerie Sutton, bailarina e professora surda. No início ela criou um sistema para escrever danças, com objetivo de para notar os movimentos de dança, fato que despertou a curiosidade dos pesquisadores da língua de sinais dinamarquesa que estavam à procura de uma forma de escrever os sinais. A SignWriting expressa os movimentos, as formas das mãos, as marcas não manuais e os pontos de articulação.

A década de 70 caracterizou um período de transição de DanceWriting para SignWriting, isto é, da escrita de danças para a escrita de sinais das línguas de sinais.

A SignWriting embora não tenha sido o primeiro sistema de escrita para línguas gestuais foi a primeira que conseguiu representar adequadamente as expressões faciais e as nuances de postura do gestuante, ou a incluir informações como, por exemplo, se a frase é longa ou curta.

Não há informação precisa de quantos países usam esse sistema de escrita. No Brasil uma das maiores autoridades em SignWriting é Mariane Stumpf, doutora em Informática na Educação e Especialista na escrita de língua de sinais, ela e surda e acredita que a escrita de sinais é um suporte cognitivo relevante na educação dos surdos.

Para se aprender línguas de sinais é necessário aprender o Alfabeto Manual ou datilologia em LIBRAS, que difere do sistema de escrita de sinais. A Escrita de Sinais(SW), no processo de aprendizagem e registros das pessoas surdas nas línguas de sinais é de fundamental importância.

O grande benefício do SignWriting, vai além de favorecer o processo cognitivo e linguístico da criança Surda, proporciona também o domínio dos convívios sociais, principalmente no tocante a sua autonomia para ler e escrever na sua própria língua, valorizando condição de ser curdo, na sociedade, e principalmente no o acesso aos saberes.

## **ASPECTOS METODOLOGICOS**

A opção por uma pesquisa metodológica surgiu pelo interesse do grupo em conhecer a história do surdo, os preconceitos sofridos e de que maneira foi rompendo as barreiras e obstáculos enfrentados por essa comunidade.

Inicialmente planejou-se uma pesquisa qualitativa por envolver a obtenção de dados obtidos no contato direto do pesquisador com a situação pesquisada. No entanto diante da escassez de tempo chegou-se à conclusão que seria mais viável uma pesquisa bibliográfica. Pesquisa que foi possível graças ao material disponibilizado na biblioteca pública municipal, faculdades particulares e na própria internet.

## **RESULTADOS**

A partir da pesquisa foi possível conhecer a história do surdo, seus obstáculos, lutas e reconhecimento como cidadão. Reconhecimento esse que só foi possível mediante muita luta e uma legislação que lhe assegurassem seus direitos.

Durante processo de conhecimento sobre o tema foi notório a relevância da Língua de Sinais como uma das formas de comunicação para

o surdo e ficando claro que a mesma é reconhecida legalmente.

Para que possa haver uma educação de qualidade e igualitária e isso só é possível quando os diversos organismos sociais discutem, analisam, propõe ações concretas que sejam capaz de promover cidadania e provocar ações que mudem a mentalidades da população.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante esta pesquisa foi possível perceber que, desde há muito tempo a luta da comunidade surda é árdua desde o reconhecimento como cidadão até chegarem a uma legislação que lhes garantissem assegurados esses direitos. No entanto ainda há em relação a educação dos surdos um grande caminho a percorrer.

O estudo demonstrou de maneira clara a forma como acontece e aconteceu o desenvolvimento o processo de evolução do surdo e os elementos pertinentes e possíveis para ensino aprendizagem, sendo este instrumento interdisciplinar que contribui para aprendizagem voltada para o crescimento social e pessoal do surdo, pois para ela o respeito e reconhecimento são fundamentais Para o crescimento do mesmo.

Por meio de pesquisas em bibliotecas, foi observado e analisado a dinâmica do reconhecimento do surdo, as propostas de ensino na construção do conhecimento e como foram às modificações, de acordo com cada etapa superada.

Ao pesquisar o tema, foi possibilitada a construção de novos conhecimentos, levantamento de problematizações, reflexões, elaborações de hipóteses e lançamentos de novos desafios. Para tanto, contamos com a colaboração e compreensão das bibliotecárias das instituições para estudos de artigos dos autores pesquisados. O que permitiu, enquanto pesquisador, aprofundar mais nas leituras e construir novos conhecimentos sobre o tema. No processo de conhecimento sobre o tema é relevante deixar claro a importância da Língua de Sinais como uma das formas de comunicação e salientar que deve ser respeitada e usada, haja vista trata de uma língua reconhecida legalmente.

É fundamental refletir o processo de inclusão de alunos surdos na escola regular. Para que possa haver uma educação de qualidade e igualitária e isso só é possível quando os diversos organismos sociais discutem,



analisam, propõe ações concretas que sejam capaz de promover cidadania e provocar ações que mudem a mentalidades da população.

Sendo que professor é o sujeito principal desse processo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica/Secretaria de Educação Especial** – Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Brasília, LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

BRASIL. 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 não. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005.

GESUELI, Zilda Maria. **Língua(gem) e identidade: A surdez em questão**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, jan/abr, 2006.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda – linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 1997. <https://pt.wikipedia.org/wiki/SignWriting>

MAZZOTTA, M.J.S. **Inclusão e Integração ou Chaves da Vida Humana**. Texto apresentado no III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial Diversidade na Educação: Desafio para o Novo Milênio Foz do Iguaçu, 4 a 7 de novembro de 1998.

SACKS, O. **Vendo vozes**. Uma Viagem ao Mundo dos Surdos. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

# A INTERMIDIALIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA ENTRE OS ANOS DE 2010 À 2020

Maria da Luz Oliveira Dias<sup>1</sup>

Maria do Rosario Alves da Silva<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

O diálogo sobre intermedialidade é necessário, uma vez que sua temática é ampla, no qual seu estudo e conceito vão além das interartes, refere-se a um ambiente híbrido com a presença de duas ou mais mídias. Levando em consideração esse conceito é notória a intermedialidade na educação dos alunos surdos, pois o material impresso ou digital é traduzido e em diversos momentos publicados em algum ambiente digital, ficando no mesmo espaço texto, imagem e o vídeo com tradução em Libras para que esse aluno tenha acesso e o auxilie na construção do seu conhecimento.

Dessa maneira, o presente trabalho visa realizar uma pesquisa quanti-quali, de natureza exploratória de cunho bibliográfico, onde foi realizado um levantamento de referências, no caso, artigos, dissertações e teses defendidas, que tenham relação entre a intermedialidade e educação de surdos, tendo como base a ferramenta *Google Scholar*. Considerando

---

1 Mestranda do Curso de Letras da Universidade Federal do Piauí - UFPI, especialista em Libras e em Educação Especial/Inclusiva, Tradutora Intérprete de Libras do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI. daluzdias1@gmail.com / maria.dias@ifpi.edu.br.

2 Especialista em Libras com docência no ensino superior. Pós-graduanda em tradução e Interpretação. Tradutora e intérprete de Libras do IFPI e SEDUC – PI. E-mail: rosinhallibraslove@gmail.com.

palavras-chave presentes nos títulos dos trabalhos encontrados que poderiam representar o universo de pesquisas com a temática intermedialidade e educação de surdos, chega-se à conclusão de que o número de pesquisas que se dedicam a essas temáticas ainda é muito tímido e que precisa de mais produções.

Destarte, é importante lembrar que a presente temática pode se enquadrar na disciplina e contexto acadêmico da Literatura Surda, atrelando mídia, literatura e educação de surdos, a fim de se chegar na tão discutida intermedialidade, porém voltada para a educação de surdos. Almeja-se que o presente estudo contribua com o campo de pesquisa e motive acadêmicos do curso de Letras Libras e comunidade surda para se deterem em produções e publicações de trabalhos que envolva a temática.

## DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho apresenta a seguir o corpus da pesquisa, que está estritamente ligado aos títulos, dos artigos, teses e dissertações encontrados *Google Scholar*, entre os anos de 2010 a 2020.

O primeiro resultado, cujo está exposto na figura 1, foi a realização do mapeamento dos trabalhos publicados na ferramenta *Google Scholar*, tendo como refinamento da pesquisa inicial o termo “intermedialidade”, sem preocupação para os anos de publicação e nenhum outro tipo de filtro. Foi possível diagnosticar a existência de 1.900 mil e novecentos trabalhos com essa temática.

Figura 1: Pesquisa no Google acadêmico > Termo intermedialidade

The image shows a screenshot of a Google Scholar search interface. The search bar contains the text "Intermedialidade" and shows approximately 1,900 results. The left sidebar contains various filters: "A qualquer momento" (All time), "Desde 2020", "Desde 2019", "Desde 2016", "Período específico...", "Classificar por relevância", "Classificar por data", "Em qualquer idioma", "Pesquisar páginas em Português", "Incluir patentes", "Incluir citações", and "Criar alerta". The main results area displays three entries:

- Intermedialidade** (PDF) ufmg.br  
C Clüver - PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em ..., 2012 - periodicos.ufmg.br  
Esta discussão introdutória sobre a intermedialidade como um cruzamento de fronteiras entre mídias começa pela procura por diferentes maneiras de definir mídia (de comunicação), considerando especialmente seus aspectos materiais, no contexto das ...  
☆ 📄 Citado por 114 Artigos relacionados Todas as 3 versões 📄
- As relações entre as artes: por uma arqueologia da intermedialidade** (PDF) ufmg.br  
W Moser - Aletria: Revista de estudos de literatura, 2006 - periodicos.ufmg.br  
O ensaio investiga o conceito da **intermedialidade** a partir dos Estudos Interartes e ilumina desenvolvimentos, desde o tratado de GE Lessing, de formas diferentes de interação entre duas ou mais mídias: dois casos românticos, a relação palavra-imagem numa obra de ...  
☆ 📄 Citado por 56 Artigos relacionados Todas as 4 versões 📄
- Além da literatura, aquém do cinema? Considerações sobre a intermedialidade** (PDF) ufsc.br  
A Müller - outra travessia, 2008 - periodicos.ufsc.br  
Literatura e cinema devem ser entendidos como mídias, dentro de um sistema midiático bastante amplo, que inclui a tradição oral, a canção popular, o rádio, a imprensa escrita, a televisão, as artes visuais, a internet, o videogame etc. O estudo das relações dentro ...

Fonte: Captura de tela pela autora

O segundo mapeamento foi ainda da palavra intermedialidade, porém colocando em evidências o ano de 2010 até 2020. Para essa busca, como mostra a figura 2, foi possível encontrar 1.710 resultados.

Figura 2: Pesquisa no Google acadêmico > Termo intermedialidade entre os anos de 2010 a 2020.

The screenshot shows a Google Scholar search interface. At the top, the search term is "Intermedialidade". Below the search bar, it indicates "Artigos" and "Aproximadamente 1.710 resultados (0,03 s)". On the left side, there are filters for "A qualquer momento" (with sub-options "Desde 2020", "Desde 2019", "Desde 2016", and "Período específico...") and a date range selector set to "2010" to "2020". There are also buttons for "Pesquisar", "Classificar por relevância", "Classificar por data", "Em qualquer idioma", and "Pesquisar páginas em Português". At the bottom left, there are checkboxes for "Incluir patentes" and "Incluir citações". The main results area shows several entries, including "Intermedialidade" by C Cluver, "Literatura de multidão e intermedialidade: ensaios presente" by LB Justino, and "Intermedialidade" by TFN Diniz.

Fonte: Captura de tela pela autora

A busca seguinte para constatar as publicações que envolvem Intermedialidade e educação de surdos, tendo ainda como base os últimos 10 anos, foi possível localizar 106 resultados, apresentado pela figura 3.

Figura 3: Pesquisa no Google acadêmico > Termo intermedialidade e educação de surdos entre os anos de 2010 e 2020

The screenshot shows a Google Scholar search interface for the query "Intermedialidade e educação de surdos". The search bar contains the query. Below it, it indicates "Artigos" and "106 resultados (0,03 s)". On the left side, there are filters for "A qualquer momento" (with sub-options "Desde 2019", "Desde 2016", and "Período específico...") and a date range selector set to "2010" to "2020". There are also buttons for "Pesquisar", "Classificar por relevância", "Classificar por data", "Em qualquer idioma", and "Pesquisar páginas em Português". At the bottom left, there are checkboxes for "Incluir patentes" and "Incluir citações". The main results area shows several entries, including "Performance e intermedialidade em três propostas para o e com alunos surdos" by AG da Silva, "Intermedialidade e educação de surdos" by AG da Silva, and "Literatura surda e contemporaneidade: contribuições para o Vernacular" by DCMF Ramos.

Fonte: Captura de tela pela autora

Sobre esse tipo de pesquisa VOLSKI (2015, p. 10) defende que as “pesquisas restritas a datas podem ser eficazes quando você procura pelos desenvolvimentos mais recentes de uma determinada área”. Por isso a escolha por esse tipo de refinamento, pois o objetivo nesse dado momento foi perceber os trabalhos que foram publicados nos últimos anos.

A última busca, a fim de constatar de forma mais detalhada e que realmente envolvessem a intermedialidade e educação de surdos, foi realizada inserindo as aspas sobre as duas palavras, observe a figura 4.

Figura 4: Pesquisa no Google acadêmico > Termo intermedialidade e educação de surdos entre os anos de 2010 e 2020 usando aspas entre os termos

The screenshot shows a Google Scholar search interface. The search bar contains the text "Intermedialidade" e "educação de surdos". The results page shows 12 results in 0,05 seconds. The first result is a PDF titled "Performance e intermedialidade em três propostas para o trabalho com a literatura em contexto de alunos jovens e adultos surdos" by AG da Silva, RK Bines, published in 2016. The second result is a French article titled "POUR UN SENS POÉTIQUE: LA LITTÉRATURE DANS LE CONTEXTE DE LA SURDITÉ" by AG DA SILVA, published in 2016. The third result is a PDF titled "O corpo como corpus: lugares do ensino de literatura para estudantes surdos" by DCMR Ramos, published in 2020. The interface includes filters for date range (2010-2020), relevance, and language (Portuguese).

Fonte: Captura de tela pela autora

Sobre esse tipo de busca Volski (2015) salienta que o uso das aspas serve para refinar ainda mais a pesquisa. Esse tipo de investigação foi importante para se chegar na tabela 1, que é apresentado todos trabalhos que essa última busca retornou.

Tabela 1 – Relação dos 12 trabalhos encontrados na busca “Intermedialidade” e educação de “Surdos”

Item	Título do trabalho	Autor
1	Performance e intermedialidade em três propostas para o trabalho com a literatura em contexto de alunos jovens e adultos surdos	DA SILVA, Alessandra Gomes; BINES, Rosana Kohl.
2	[fr] Pour un sens poétique: la littérature dans le contexte de la surdité	DA SILVA, Alessandra Gomes.
3	O corpo como corpus: lugares do ensino de literatura para estudantes surdos	RAMOS, Danielle Cristina Mendes Pereira.
4	Literatura surda e contemporaneidade: contribuições para o estudo da Visual Vernacular	RAMOS, Danielle Cristina Mendes Pereira; ABRAHÃO, Bruno
5	Projeto Pedagógico do curso Letras Português. 2016.	Universidade Estadual da Paraíba
6	Intermedialidade online entre mídias digitais da assembleia legislativa do estado de Santa Catarina	Jussie Sedrez Chaves Profa. Maria José Baldessar
7	Projeto pedagógico do curso de comunicação social–habilitação em publicidade e propaganda.	Universidade do Estado de Minas Gerais
8	Textos intermediáticos na literatura infanto-juvenil de Neil Gaiman e Dave McKean.	Chantal Herksovic
9	Intertextualidade E Intermedialidade: Rubén Blades E Gabriel García Márquez	Luana Carolina dos Santos e Celia Navarro Flores
10	Por uma poética dos sentidos: a literatura no contexto da surdez.	DA SILVA, Alessandra Gomes.
11	Estudos da Tradução em Diálogo.	GUERINI, Andréia; CHRISTMANN, Fernanda; MATOS, Morgana Aparecida de

12	Hipertextualidade, dialogismo e interatividade em ambientes virtuais sob a ótica do design instrucional	OLIVEIRA, Andréia Santiago de
----	---	-------------------------------

Fonte: própria da autora

Por mais que fosse usado as aspas, é possível observar na tabela 1, que somente um trabalho possui estreita relação com os termos intermedialidade e educação de surdos, a tabela 1 mostra que o indexador *google* acadêmico apresentou todos os trabalhos que envolvesse a temática, mas alguns se tratava apenas de algumas dessas palavras dentro de algum documento. Abaixo o resumo e o apresentação do trabalho que há em seu título o termo intermedialidade e alguma relação com a educação de surdos ou surdez. Isso de acordo com o filtro da tabela 1.

O trabalho que envolve a intermedialidade e educação de surdos em seu título se trata de um artigo científico publicado na Revista Cerrados v. 27 n. 46 Literatura, Artes e Inclusão Social das autoras Alessandra Gomes da Silva e Rosana Kohl Bines, o tema do trabalho em questão é: “*Performance e intermedialidade em três propostas para o trabalho com a literatura em contexto de alunos jovens e adultos surdos*”, em seu resumo as autoras explicam que se trata de um artigo que corresponde a um recorte de pesquisa de mestrado, onde elas buscam analisar a recepção dos textos literários em turmas de jovens e adultos surdos da Educação Básica no Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAp-INES). Levando em consideração que tais alunos devem transitar pela língua de sinais, sua primeira língua, e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Além disso, discorreram a respeito da incorporação de aspectos relacionados à performance e à intermedialidade no trabalho com a literatura nesse segmento. As palavras-chave do trabalho foram, surdos, Libras e literatura.

Ao perceber que o trabalho se tratava de um recorte da dissertação, houve uma nova busca, para identificar o trabalho mencionado no resumo do artigo, foi possível perceber que essa dissertação já se encontra na tabela 1 (item 10) o trabalho possui como título “*Por uma poética dos sentidos: a literatura no contexto da surdez*” defendido no ano de 2016. Infelizmente não há seu título as palavras intermedialidade e educação de surdos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando palavras-chave presentes nos títulos dos trabalhos encontrados que poderiam representar o universo de pesquisas com a temática intermedialidade e educação de surdos, chega-se à conclusão de que o número de pesquisas que se dedicam a essas temáticas ainda é muito tímido e que precisa de mais produções.

Destarte, é importante lembrar que a presente temática pode se enquadrar na disciplina e contexto acadêmico da Literatura Surda, atrelando mídia, literatura e educação de surdos, a fim de se chegar na tão discutida intermedialidade, porém voltada para a educação de surdos. Almeja-se que o presente estudo contribua com o campo de pesquisa e motive acadêmicos do curso de Letras Libras e comunidade surda para se deterem em produções e publicações de trabalhos que envolva a temática que foi pesquisada aqui.

## REFERÊNCIAS

CLÜVER, C. Intermedialidade. *Pós: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes*. Belo Horizonte. v. 1.n.2, p.5-23. Nov. 2008.

DUARTE, E. C. C. *Intermedialidade: o mundo literário na cultura audiovisual*. XV Congresso Internacional Abralic. 2017. Disponível em: Acesso em: 30 out. 2020. [https://abralic.org.br/anais/arquivos/2017\\_1522246123.pdf](https://abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522246123.pdf)

GASKELL, G; BAUER, M. W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, v. 74, 2002.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

RAJEWSKY, I. Le terme d'intermédialité en ébullition: 25 ans de débat. In: FISCHER, C. (org.) *Intermédialités*. Paris, Mondial Livres, 2015, p. 19-54.

RAJEWSKY, I. O termo intermedialidade em ebulição: 25 anos de debate. Tradução de Ana Luiza Ramazzina Ghirardi. In: FIGUEIREDO, C., OLIVEIRA, S. DINIZ, T. *A intermedialidade e os estudos interartes na arte contemporânea*. Santa Maria, Ed. UFSM, 2020, p. 55-96.

RAMAZZINA-GHIRARDI, A. L.; RAJEWSKY, I; DINIZ, T. F. N.



Intermedialidade e Referências Intermediáticas: uma introdução. *Revista Letras Raras*, v. 9, n. 3, p. 11-23/Eng. 11-22, 2020.

SILVA, A. G da; BINES, R. K. Performance e intermedialidade em três propostas para o trabalho com a literatura em contexto de alunos jovens e adultos surdos/Performance and intermediality in three literature activities in the context of deaf adults students. *Revista Cerrados* v. 27 n. 46 Literatura, Artes e Inclusão Social, 2018.

VOLSKI, V. *Realizando busca de material bibliográfico para pesquisas acadêmicas*. 2015.

WOLF, W. “(Inter)mediality and the Study of Literature.” *CLCWeb: Comparative Literature and Culture* 13.3 (2011): Disponível em: <https://doi.org/10.7771/1481-4374.1789>Aceso em: 31 out, 2020.

# A LITERATURA VISUAL NA CONSTRUÇÃO SOCIAL E CULTURAL DA PESSOA SURDA

*Juliana Magalhães Charamba de Souza<sup>1</sup>*

*Sandra Rosa de Magalhães Souza<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

As atuais discussões teóricas sobre o ensino de literatura, numa perspectiva formadora, fomentam a contribuição para a formação subjetiva, linguística, estética e cultural, com capacidade de construção simbólica e de organização considerando a experiência de cada um. Essa vivência dos sentimentos e das paixões que ele expõe, faz da literatura uma forma eficaz de convencimento, de construção de opiniões.

O fruir da literatura pressupõe ainda um exercício amplo de vivência da cultura. Um texto tem muito de um gesto feito numa situação específica. Seu sentido também deriva, em grande parte, de uma série de fatores. Ensinar literatura, em sentido amplo, é criar as condições para que o estudante, o leitor em formação, possa se apropriar desse manancial (FRANCHETTI, 2009. p.7).

As comunidades surdas no Brasil têm uma longa história. O povo surdo brasileiro deixou muitas tradições e histórias em suas organizações dentro das comunidades surdas. E nesse emaranhado da tessitura histórico/social, por gerações, os povos surdos fazem narrativas de suas vidas

---

1 Professora de Química na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, Tradutora/Intérprete de Libras, Professora Braillista, Graduada em Licenciatura Plena em Química pela UFRPE; Graduada em Pedagogia pela UNIFIERO; Especialista em Libras e Educação Inclusiva da Pessoa Surda pela FACHO.

2 Tradutora/Intérprete de Libras na Universidade Católica de Pernambuco, Professora Braillista, Graduada em Letras/Português pela UFPE, Especialista em Libras e Educação Inclusiva da Pessoa Surda pela FACHO, Mestranda em Ciências da Linguagem pela UNICAP.

por meio da sinalização, contam as tradições culturais que integraram em suas comunidades surdas através de língua de sinais, numa forma particular de perceber o mundo, muito marcada pelas suas experiências visuais. Segundo Mourão (2011, p.20), “não é fácil definir literatura surda”, da mesma forma que não encontramos uma única definição para literatura, unificar um conceito para literatura surda, torna-se inviável.

O papel da escola na formação do leitor literário é de suma importância, dada sua relevância para aquisição de um pensamento estético, histórico e moral. Um encontro entre leitor e texto, contemplando a dimensão social das práticas de leitura como um bem cultural. É imprescindível formar leitores a fim de promover uma sociedade que desenvolva a prática da leitora, a leitura prazerosa.

Nesse âmbito, a escola é considerada como espaço importante na formação de leitores, capacitando alunos a entenderem a essência textual, estabelecendo relações e preenchendo lacunas que possam surgir no ato leitor. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, pensando em um ensino que promova a formação de sujeitos conscientes, críticos e autores na construção do seu próprio conhecimento, apresentam propostas de trabalho que valorizam a participação crítica do aluno diante da sua língua, mostrando as variedades e pluralidade de uso inerentes a qualquer idioma. Podemos observar no próprio texto dos PCN que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (p. 23). É na percepção das situações discursivas que o aluno poderá se constituir como cidadão e exercer seus direitos como usuário da língua, no caso do surdo a L2.

A pesquisa está dividida em dois capítulos. No primeiro, fizemos toda exposição teórica da pesquisa. A Literatura Surda: Parte da cultura sinalizada de um povo, breve histórico da literatura surda que está envolvida em representações produzidas por surdos, com significados partilhados numa linguagem visual, distribuído em duas seções: A importância do Ensino de Literatura em Sala de Aula, uma busca constante e consciente na preparação de nossos alunos para experienciar um texto literário, buscando intensificar essa atividade; Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Literatura, são uma base para o professor de

língua e literatura, tendo como objetivo auxiliar o educador no cumprimento de seu trabalho juntamente aos educandos.

No segundo capítulo, temos a Análise e Discussão dos Dados, sobre os livros ‘Cinderela Surda’ e ‘Rapunzel Surda’ que são os primeiros livros de literatura infantil do Brasil escritos em língua de sinais (SignWriting). São versões dos tradicionais contos que inserem elementos da cultura e identidade surda. Essas releituras das histórias são acompanhadas da escrita de sinais e ‘O Patinho Surdo’ uma adaptação do clássico da Literatura, na narrativa do texto, um patinho surdo nasce, por engano, em um “ninho” de uma cisne ouvinte. Os autores trazem à tona a ideia da diferença, da força totalitária do “normal”, da rejeição: aspectos comuns na vida de milhares de Surdos.

Por fim, apresentamos nossas conclusões, esperando que o estudo desenvolvido tenha revelado a importância da Cultura Surda e dos seus artefatos culturais através da Literatura Surda, no entanto, pretendemos continuar os nossos estudos, contribuindo na aplicabilidade pedagógica que subsidiarão as situações práticas do reconto de histórias nas aulas de Literatura.

## **1. A LITERATURA SURDA: PARTE DA CULTURA SINALIZADA DE UM POVO**

Não existe uma definição, exata, acerca do conceito de Literatura, podendo haver uma variação de acordo com o momento histórico e com as condições de recepção de seu conteúdo. Algumas discussões giram em torno do que seriam esses “textos” e a forma como são difundidos. Essa manifestação textual reúne diversos aspectos estruturais, sociais e culturais de um povo.

A trajetória histórica dos surdos os privou de demonstrar traços de sua cultura, por meio da Literatura, enquanto expressão de um povo, devido às ‘mutilações’ às quais foram submetidos. Marcados pela segregação e exclusão social, enfrentadas pelos usuários da língua gestual, caracterizada como língua de sinais, usadas entre pessoas surdas, a partir dos escritos do abade Charles Michel L’Épée e do frade Pedro Ponce de Leon (CARVALHO, 2011).

A Literatura Surda relata histórias das comunidades surdas. São de interesse para sociedade ouvinte, dada a participação de ambos: surdos e ouvintes. Nos relatos de Mourão, (2012) é comum nas comunidades surdas haverem piadas e anedotas, conhecimentos de fábulas ou conto de fadas que perpassam no contexto familiar, com adaptações de gêneros como romance, lendas e outras manifestações culturais, que compõem um conjunto de valores e ricas heranças culturais e linguísticas.

Existe um acervo literário produzido pelos indivíduos surdos, alguns trabalhos têm sido divulgados entre as comunidades, em plano nacional e até internacional. Assim como para a sociedade ouvinte a Literatura começou no plano oral surgindo, posteriormente, a escrita. Nas línguas de sinais, também pode ser percebida essa trajetória, quando as produções literárias começaram a ser registradas por uma proposta de escrita de sinais, chamada SignWriting, que,

Na Dinamarca foi registrada a primeira página de uma longa história: a criação de um sistema de escrita de línguas de sinais. Conforme os registros feitos pela Valerie Sutton na homepage do SignWriting <https://www.signwriting.org>, em 1974, a Universidade de Copenhagen solicitou à Sutton que registrasse os sinais gravados em vídeo cassete. As primeiras formas foram inspiradas no sistema escrito de danças. A década de 70 caracterizou um período de transição de Dancewriting para SignWriting, isto é, da escrita de danças para a escrita de sinais das línguas de sinais (QUADROS, 2004, p.1).

Isso ajudou a manter viva a existência de uma Literatura apenas sinalizada, o que aos poucos, foi garantindo à literatura sinalizada um melhor e maior status de reconhecimento em suas diversas produções. O conhecimento acerca de literatura surda difundiu-se em alguns países da Europa e nos Estados Unidos. A Universidade Gallaudet, fundada em 1864, Washington D.C., com seus acadêmicos e pesquisadores “construíram significados em torno da Literatura Surda”. Materiais empíricos eram divulgados, espalhando-se pelas comunidades e associações de surdos (MOURÃO, 2011, p.19).

Os relatos de sofrimento e segregação, desta minoria linguística tiveram reflexos significativos em sua formação e aceitação pela sociedade, enquanto povo capaz de expressar seus sentimentos, por meio da

comunicação viso-espacial. Desta forma, a Literatura surda começa a se fazer presente entre nós, se apresentando talvez como um desejo de reconhecimento, em que busca ‘um outro lugar e uma outra coisa’ (KARNOPP, 2006, p.3).

Diferentes materiais culturais são produzidos dando suporte a determinados discursos sobre os surdos. E ainda, em algumas áreas, são escassos materiais que tematizem a literatura na língua de sinais e na cultura surda.

Segundo Karnopp (2006), a expressão ‘literatura surda’ é empregada para histórias que têm a língua de sinais como a questão da identidade e da cultura surda presentes na narrativa, ou seja, existe um tema transversal já próprio da Literatura conhecida, por sobre o qual a narrativa é acrescentada a questões da cultura e identidade surdas. A literatura surda se manifesta por meio diferentes gêneros, composta por histórias, contos, lendas, fábulas, entre outros. Alguns deste são transmitidos unicamente pela língua de sinais, com o cuidado de não perder a essência do sentido pretendido.

Surdos reúnem-se frequentemente para contar histórias e, entre as preferidas, estão as histórias de vida, as piadas e aquelas que incluem elementos da cultura surda, com personagens surdos, com tramas que, em geral, envolvem as diferenças entre o mundo surdo e o ouvinte (KARNOPP, 2008, p. 6).

Neste contexto Mourão (2015, p. 48) afirma, “temos cultura surda e estamos vivendo um momento de seu reconhecimento, de querer aprofundar mais e buscar ativamente conhecer e explorar o tema “Literatura Surda”. A comunidade surda escreve sua história com a singularidade de uma *língua não mais ágrafa, assegurando o status de ter preservado, não só o idioma, mas todo artefato cultural que lhe é inerente.*

Podemos entender que a “Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que entende a surdez como presença de algo e não como fala, possibilitando outras representações de surdos”, entendendo que estes são vistos como grupo linguístico e cultural diferente. De forma inibida, eram encontradas raríssimas obras em escrita de sinais, atualmente, na LIBRAS, encontramos uma vasta e diversificada história de literatura popular, presentes em associações de surdos, em escolas, em

pontos de encontro da comunidade surda (KARNOPP, 2008, p.102).

### ***1.1 – A Importância do Ensino de Literatura em Sala de Aula***

Segundo Geraldi (2001), o uso que se faz da língua nas aulas de Português é artificial e que esta artificialidade está presente em três, dos quatro eixos de ensino da Língua Portuguesa: leitura, escrita e análise linguística. Segundo o autor, na prática de leitura, o que acontece nas aulas de língua materna é a aplicação de exercícios interpretativos, porque os alunos não exercitam a leitura, comprometendo o caráter dialógico do qual trata Bakhtin (1995).

A leitura de textos literários, normalmente, é indicada pelo professor, ou pelo acervo que a escola disponibiliza. É trabalhada na perspectiva do resumo ou compreensão textual, pois o professor, nem sempre, orienta o aluno a ler, entender, questionar, socializar, contextualizar e tão pouco gostar de ler.

Quanto à produção textual, o professor aparece como único interlocutor do texto, fazendo, apenas, correções, porque o aluno não faz as leituras. Deixa a desejar o caráter dialógico da linguagem, que não é considerado, porque o aluno/ produtor não põe em prática estratégias discursivas, voltando o texto para si. O objetivo da escrita, na escola, aparece como requisito de aquisição de nota e a avaliação do texto é feita, pelo professor/corretor, não oportunizando sequer a refacção pelo aluno/autor. A prática, exaustiva, normalmente é usada para passar no vestibular, utilizando os mesmos gêneros textuais.

O trabalho com conhecimento linguístico também acontece de forma artificial, pois o aluno só analisa o que já existe, não utilizando esses raciocínios gramaticais para leitura e produção de seus próprios textos. A análise linguística ficou reduzida ao trabalho com as questões gramaticais do texto, e o procedimento feito pelos professores era a análise de orações soltas, sem ligação contextual, o que não é diferente das práticas atuais. Considera Geraldi, (2006. p. 74) a análise linguística inclui questões tradicionais da gramática, bem como questões amplas a propósito do texto, dentre elas: “coesão e coerência do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados, citações”, entre outros.

Por um longo tempo, o ensino de Português ancorou-se nas regras gramaticais normatizando a variedade linguística padrão, que é apresentada nas gramáticas tradicionais, como referência do bom uso da língua. O ensino de Língua Portuguesa esteve focado no ensino da Gramática Normativa e sua estrutura e atividades direcionadas.

O estudo da língua materna nos deveria levar, portanto, a refletir sobre o uso da língua na vida e na sociedade. O Artigo 22 da LDB mostra que a finalidade da disciplina é “desenvolver o educando, assegurar-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. É preciso refletir como o ensino da disciplina auxilia nesse desenvolvimento a fim de que seja eficaz e significativo para a vida do indivíduo na sociedade.

No artigo 26, em seu parágrafo 1º, vemos a obrigatoriedade do estudo da língua portuguesa, que entendemos melhor como necessidade e especificidade no estudo da língua. Nesse contexto, os trabalhos com os gêneros discursivos merecem ser compreendido como uma tentativa de não fragilizar o processo de formação do aluno e a produção de sentidos. Essa escolha reflete num compromisso da disciplina, numa perspectiva de tratá-la como objeto de conhecimento, em situação real de uso, dentro do contexto social do aluno.

De acordo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), quando o indivíduo tem habilidades à linguagem de várias maneiras, no intuito de produzir diferentes efeitos de sentido e adequando-se aos textos nas diferentes situações de comunicação, seja oral ou escrita, esse sujeito tem competência linguística, definindo-a como “os saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para a construção das expressões que compõem os seus textos” (BRASIL, 1998, p. 23).

No que concerne à competência estética, os PCN esclarecem que “a capacidade de o sujeito escolher, dentre recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte” (BRASIL, 1998, p. 23). Ainda sobre a competência estética, Duarte (1996) afirma que ela permite ao sujeito discernir entre as formas literárias ou artísticas, consideradas mais ou menos privilegiadas socialmente. Nos PCN, podemos encontrar, portanto, fundamento para um estudo lúdico e atraente do texto literário



em sala de aula:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998. p. 26).

O ato de ler principia na escola, que deve estimular essa prática, numa continuidade, de forma a conduzir o aluno a buscar mais e aprofundando seus conhecimentos enquanto sujeito/histórico. É imprescindível que o docente tenha a capacidade de ensinar com domínio e funcionamento da língua, no intuito de fazer uso em suas práticas de forma produtiva e compreensiva. Considera Souza (2021, p. 258) “é preciso reconhecer que o surdo é visto como um sujeito bicultural, por conviver em situações linguísticas e práticas cotidianas entre duas línguas, Língua de Sinais e a Língua Portuguesa”, pluralizando sua interação com o mundo que o cerca.

É tarefa da escola, portanto, proporcionar ao aluno condições para que tenha acesso ao conhecimento, por intermédios dos mais variados gêneros textuais, ampliando seus horizontes de leitura. A simples tarefa de ensinar a ler, não oferece subsídios nos quais os alunos pratiquem essa competência. Ler não significa apenas decodificar.

## ***1.2 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Literatura***

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998),

Cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade (BRASIL, 1998, p.30).

Os PCN viabilizam, para o desenvolvimento de todas essas competências, o uso do texto como unidade de ensino, argumentando que a organização deste acontece de diferentes formas: temática, composicional

e estilística; e essas características são determinantes no pertencer a um gênero específico.

Segundo Kleiman (1998, p. 51), “o leitor proficiente faz escolhas baseando-se em predições quanto ao conteúdo do livro. Essas predições estão apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático) o gênero (conhecimento textual). Daí ser necessário que todo programa de leitura permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado.

Desta maneira, há uma necessidade de trabalhar a leitura em sala de aula, oferecendo ao aluno os mais variados tipos de gêneros textuais que permeiam nosso ambiente social, para que possam adquirir autonomia e escolher o que mais combina com o seu gosto ou suas necessidades. O ensino de literatura está a serviço da leitura e tem como foco transformar o indivíduo em leitor, colocado a serviço da formação do leitor e não simplesmente da aprendizagem da decodificação da linguagem escrita. Sobre esta questão, os PCN informam,

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não-verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea) (BRASIL, 1998, p.29).

Ainda, sobre o texto literário, os PCN criticam o uso do texto como pretexto para o tratamento de questões sobre valores morais ou voltadas à gramática “que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1998, p.27) e salienta que o trabalho com o texto literário envolve o reconhecimento das singularidades e propriedades particulares dos textos literários.

Os PCN ratificam sobre um ensino que promova a formação de

sujeitos conscientes, críticos e autores na construção do seu próprio conhecimento. Pensar no princípio básico de educação para todos, é preciso perceber a diversidade existente no contexto escolar e promover o sucesso de todos os alunos. Nessa perspectiva, a formação de leitores críticos, autônomos e co-participantes no processo de ensino deve contemplar também as particularidades dos alunos surdos inseridos em sala de aula.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1998, p.21).

Nessa perspectiva, ao buscar entender o ensino das práticas literárias e a educação dos alunos surdos, refletimos no conhecimento de sua cultura e identidade surda no processo de criação do relato de histórias na Literatura Surda. Especificamente, buscamos abordar os aspectos que caracterizam o relato de histórias na Literatura Surda, descrever o contexto social em que o relato acontece.

O trabalho com a Literatura em sala de aula, precisa sair do plano da mera decodificação textual, formando um leitor passivo e voltado a superficialidade do texto. O ato de ler, passa a ser compreendido pelos alunos, como uma obrigação no cumprimento das tarefas. É na troca de experiências e histórias de leitura que acontece a interação entre textos e leitores.

Essas trocas precisam ser estimuladas como função interativa das práticas de leitura, não privilegiando atividades que desmotivam o educando, provocando um desestímulo ao mundo dos livros. A literatura infantil surge como um divisor de águas para a crítica social e para dar voz às minorias oprimidas, pois o alvo de maior observação é a literatura adulta.

## **2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

As análises dos livros de literatura infantil buscam contribuir

para a discussão sobre a produção da literatura surda. A leitura de livros em língua de sinais ou mesmo observação da leitura de um adulto sinalizante, contribui no desenvolvimento da formação leitora e do senso crítico do aluno.

Faremos a análise das obras da literatura surda: “Cinderela Surda” (HESEL; ROSA; KARNOPP, 2003), “Rapunzel Surda” (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2003), e “O Patinho Surdo” (ROSA; KARNOPP, 2005). O reconto dos clássicos da literatura infantil aponta o hibridismo cultural, e são praticamente inexistentes textos de literatura infantil que tematizem a questão da língua de sinais e da cultura surda.

## 2.1 – *Cinderela Surda*

Cinderela Surda é uma releitura de um clássico da literatura universal e apresenta aspectos da língua, cultura e identidade surdas. A apresentação dos textos é disponibilizada numa versão bilíngue, com as histórias escritas em português e também na escrita da língua de sinais (Sign Writing). As ilustrações destacam expressões faciais e os sinais; componentes que traduzem aspectos da experiência visual. Segundo a própria apresentação do livro, “não sabemos quem contou esta história pela primeira vez. Ela foi sendo recontada entre os surdos e nós resolvemos registrar e divulgar este belo texto” (HESEL, ROSA E KARNOPP, 2003, p.5).

A publicação data de 2003 é uma releitura do clássico Cinderela, voltada para a Língua, Identidade e Cultura dos Surdos Brasileiros. O livreto de 36 páginas foi redigido por Carolina Hessel, Fabiano Rosa e Lodenir Karnopp, e ilustrado pelos desenhos de Carolina Hessel e impresso na Editora da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra).

O texto inicia: “*Cinderela e o príncipe eram surdos e aprenderam a Língua de Sinais Francesa quando eram pequenos*” (HESEL; ROSA; KARNOPP, 2003, p. 6). Isso mostra como, normalmente, o Surdo “adquire e desenvolve sua língua. O texto explica como Cinderela aprendeu a Língua de Sinais com a comunidade de surdos, nas ruas de Paris. A história apresenta os personagens heróis: Cinderela, o príncipe e a fada, surdos, que revelam ao leitor “a necessidade de se pensar a possibilidade de se utilizar uma outra língua na sociedade” (KARNOPP, 2006, p. 105).

A personagem principal é surda e a história nos mostra que ela mora com a madrasta e as duas irmãs que são más e sabem pouco a língua de sinais. Depois de sofrer muito, Cinderela surda tem a ajuda da fada surda para ir ao baile promovido pelo príncipe do Reino. De acordo com os autores, “o encontro com o príncipe é surpreendente, pois, ele é surdo e comunica-se com Cinderela em sinais” (HESEL; ROSA; KARNOPP, 2003).

Ao invés de perder o seu sapato, encontrado pelo príncipe, na história conhecida por todos, Cinderela surda perde uma linda luva rosa. Depois disso, o príncipe ordena aos seus empregados que procurem em todas as casas do reino aquela moça cuja mão caiba perfeitamente naquela luva. É dada ênfase à teoria do casamento perfeito, o que, muitas vezes, se contrapõe à realidade social, mas essa é uma teoria que fascina o imaginário dos adultos e das crianças desde sempre.

Depois de muito procurar, encontraram a casa de Cinderela, que estava trabalhando na cozinha e não os viu entrar, pois a madrasta tinha mentido, dizendo que suas filhas eram surdas e ver que a luva não servia a nenhuma delas, o empregado mandou que chamasse a empregada surda que estava trabalhando. Daí, Cinderela provou a luva e serviu perfeitamente. Todos ficaram felizes, o príncipe a encontrou e, segundo os autores: “(...) casaram-se e foram felizes por muito tempo” (*op.cit.* 2003).

A história sugere como reflexão que as crianças surdas podem continuar sinalizando mesmo que as pessoas não saibam língua de sinais e ainda mostra às meninas surdas que é possível sonhar com o príncipe, pois, ele também pode ser surdo. Analisa Karnopp (2006), ao inserir a luva, em substituição ao sapatinho de cristal, associa ao símbolo por excelência da comunidade surda, que entende as luvas remeterem às mãos, que apontam os sinais e a língua dos surdos.

Podemos entender que, no intuito de adaptar a mensagem de Cinderela para a realidade dos surdos, a significação dos símbolos foi mudada para dar aproximação da história com o público alvo. Os símbolos não foram mudados, o que modificou foram os seus significantes e seus significados. Esquecer um sapato, não despertaria a atenção de uma plateia surda. Mas, esquecer com o príncipe surdo uma luva, envolve ainda mais a atenção daqueles que não escutam.

Rapunzel Surda faz uma releitura do clássico conto da literatura

infantil que tanto encanta o público infantil. Ele apresenta aspectos da língua, cultura e identidade. A apresentação do conteúdo textual está escrito em português e também na escrita da língua de sinais (Sign Writing) e acentua as expressões faciais e os sinais.

## 2.2 – *Rapunzel Surda*

A Rapunzel Surda é mais uma adaptação de contos de fadas que existe há anos. Dos mesmos autores e ano de edição de Cinderela Surda, os principais personagens são surdos e o enredo da história tem transformações para se adaptar à cultura surda. Essas adaptações feitas por Hessel, Karnopp e Rosa com o conhecimento da Literatura universal, trazendo representações dentro do discurso próprio da cultura surda. Estes “livros têm sido usados por toda a comunidade [...]. Não é uma literatura somente para sujeitos surdos, é também para os sujeitos ouvintes, [...] a fim de que possam aprender a língua de sinais, promovendo interação entre ouvintes e surdos” (MOURÃO, 2012, p.4).

Quando nasceu, a menina foi raptada pela bruxa, que havia jurado fazê-lo: “*Enquanto o homem colhia os rabanetes, a bruxa apareceu e disse: “- Você está roubando! O homem tentou explicar, mas a bruxa estava furiosa e exigiu, em troca dos rabanetes, o bebê que ia nascer”* (HESSEL; ROSA; KARNOPP, 2003). Diz o texto: “*Passaram-se os anos, Rapunzel cresceu e a bruxa percebeu que a menina não falava, mas tinha uma grande atenção visual. Rapunzel começou a apontar para o que queria e a fazer gestos para muitas coisas. A bruxa então descobriu que a menina era surda e começou a usar alguns gestos com ela*” (HESSEL; ROSA; KARNOPP, 2003 p.12).

A história de Rapunzel Surda “faz referência aos estudos de aquisição de linguagem que salientam que crianças surdas, expostas à língua de sinais, adquirem de forma espontânea, assim como, a variação linguística nas línguas de sinais, “que está à sua volta sem nenhuma instrução especial, nessas situações, pois estão em ambiente linguístico adequado» (KARNOPP, 2003, p.106).

Narra o texto: “*Um dia, o príncipe resolveu passear pelo reino. No caminho, encontrou a torre e observou Rapunzel e a bruxa conversando. Viu que as duas tinham uma comunicação diferente, usando gestos.* (HESSEL; ROSA; KARNOPP, 2003 p.18). Aqui vemos nitidamente a comunicação, a

produção de língua, a interação social presente neste trecho do livro em análise. Sobre esta questão, tratam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN,

Significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa (BRASIL, 1998, p. 22).

Presa em uma torre, Rapunzel não tem “um ambiente linguístico (sic) para a aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais” (KARNOPP, 2005, p.1). A história descreve: “*A bruxa começou a desconfiar que alguma coisa estava acontecendo, pois Rapunzel de repente estava usando muitos sinais*” (HESSEL; ROSA; KARNOPP, 2003 p.24). Segundo Karnopp (2003, p.106), “não há usuários da língua até que ela encontre o príncipe e tenha assim contato com a língua visual-gestual. Naquele ambiente, ela utilizava alguns gestos ou apontava para o que queria”.

A concepção de linguagem está ligada à teoria da comunicação, que entende a língua como conjunto de símbolos que combinam entre si regras próprias que transmitem uma mensagem. O domínio desse código possibilita melhores condições da comunicação. Karnopp, (2003, p.107) ainda postula que, “o contanto com duas ou mais línguas pode possibilitar o movimento das pessoas em universos linguísticos (sic) diferentes”.

Os contos de fadas surgem como forma de análise, através da linguagem simples e objetiva, que tem a atenção despertada das pessoas, que buscam em seu interior um campo de identificação favorável, atingindo assim suas consciências, fazendo que as mesmas levem de forma consciente para o inconsciente todo esse sistema de símbolos, caracterizando suas emoções diante da leitura de um conto.

### 2.3 – *Patinho Surdo*

A história do Patinho Surdo é uma releitura do clássico da Literatura infantil, que registra a história a partir da cultura visual. Segundo Mourão (2012, p.23), “a literatura vista como cultura regional, é transmitida, na maioria das vezes, oralmente de forma que os detalhes podem variar entre os narradores da história”. No contexto da cultura surda, ela se aproxima com as histórias de vida e as identidades surdas.

A narrativa acontece num lago onde um casal de patos costuma namorar, e assim a mamãe pata põe vários ovos. Mas, um deles foi depositado em outro ninho, o da mamãe cisne. “*A pata não sabia, mas aquele ninho pertencia a “uma cisne ouvinte”*” (MONTANHER, 2012, p. 194). Quando a mamãe cisne volta para o seu ninho não percebe que há mais um ovo.

A surpresa acontece quando, ao nascerem os bebês cisne, entre eles está o patinho, após um tempo, “*nasceu o patinho surdo e os cisnes ficaram olhando para ele*” (MONTANHER, 2012 p. 189). Além da diferença física a forma de saudar os papais cisnes chama atenção. De acordo com Mourão (2012, p. 35), “a fala manifesta diferenças locais e pela fala se adquire a linguagem e se constroem significados”.

Nas aves, que dividem o mesmo espaço no lago, vemos a tipificação da nossa sociedade e os vários espaços em que estão inseridos os sujeitos pertencentes a ela. O ambiente é comum a todos e, de forma mais específica, a sala de aula, “em relação aos surdos, eles têm sofrido as consequências de uma educação que, historicamente, não se caracterizou pelo foco no ensino e nas suas implicações (DORZIAT, 2011, p.24).

O Patinho Surdo ao perceber que havia algo errado, pois era muito diferente daquele grupo, procura por um grupo com o qual se identifique: “*Eles parecem meus irmãos, minha família!*” (MONTANHER, 2012 p. 196). Com a proximidade do novo integrante, a mamãe pata logo pede a atenção e diz ter um segredo para revelar. Procura esclarecer o mal-entendido com a mãe Cisne. *A pata disse: “vou explicar tudinho para mamãe cisne”* (MONTANHER, 2012 p. 199).

A história do Patinho Surdo também tematiza a importância da língua, cultura e identidade surdas. Remete-nos ao fato de os surdos pertencerem a uma comunidade. Segundo Karnopp (2006, p.106), estar



total ou parcialmente ‘deslocado’ em toda parte, não estar totalmente em lugar algum, sem que haja restrições e embargos, sem que alguns aspectos da pessoa se destaquem e sendo vistos como estranhos, pode ser uma experiência desconfortável, ou mesmo perturbadora.

Um outro personagem aparece para mediar essa conversa é o sapo: “*Sapo intérprete traduziu o que mamãe pata falou*” (MONTANHER, 2012, p. 200). O clássico personagem que, vez outra surge no universo literário, aqui medeia a comunicação entre as mães (a pata surda e a cisne ouvinte) para explicar uma “troca de bebês”, que parece não ser uma tarefa fácil.

O responsável pela tradução precisa ter conhecimento do conteúdo discutido, “mantendo o equilíbrio necessário a um ato *ético*, um ato de resposta e de responsabilidade, um ato de arbitragem honesta, de negociação entre culturas que busca chegar ao acordo do que vem a ser o texto fiel” (Lacerda, 2014, p.07). Segundo esta autora, o tradutor precisa ter o máximo de conhecimento das possibilidades expressivas de sua língua, ter familiaridade com as diversas maneiras de expressão que circulam na sociedade, com o que é específico aos vários tipos de leitores e de textos.

Assim, o ambiente e as interações influenciam diretamente na aprendizagem do indivíduo. Desse modo, o educando que tem contato com um ambiente literário e interage com diversos tipos de leitura, tem motivação para a ler. É preciso que o educador leve em conta que cada aluno é diferente do outro ao mesmo tempo em que todos estão inseridos no mesmo espaço.

O texto traz à discussão as diferenças linguísticas na família e na sociedade, que olha o sujeito surdo pelo prisma do patológico, e não como sujeito capaz. Também pontua a importância do Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais na comunicação entre surdos e ouvintes. Embora os principais personagens sejam aves, a figura do sapo, sendo o intérprete, não está neutro nem mesmo na história sobre aves – está solitário. Ao convidar um sapo para ser o intérprete, o autor parece sustentar a ilusão de manter o intérprete fora da história, como se isso fosse possível. A escolha de um sapo para representar a figura do intérprete traz à tona a longa discussão sobre a neutralidade e não interferência do mesmo no discurso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos mostrar a importância da literatura, no plano visual, como meio de expressão da identidade e cultura da comunidade surda. Sabemos que o conto de Cinderela tem sido reescrito e reinventado, acrescida de detalhes por diferentes culturas. A forma como os personagens são recompensados, por sua maldade ou bondade, revela traços dessas culturas.

Observando o cotidiano da população surda marcado por barreiras, principalmente a comunicacional, onde objetivos são frustrados. Na história da Rapunzel Surda, algumas marcas já vivenciadas pelo povo surdo, direitos que lhes foram secularmente negados.

Certamente, a resistência ao uso da Libras, tanto pela família quanto pela sociedade, oriunda dos mitos e preconceitos que se perpetuam em relação aos surdos e a Língua de Sinais. Acreditamos que a Literatura Surda auxilia no aprendizado do aluno surdo por meio do uso social da leitura e da escrita. Uma leitura que contagia ao contar e recontar histórias por meio da sua língua materna. Entendemos que, as tranças que o príncipe levava, ainda desmemoriado, remete ao longo tempo de lutas e conquistas galgadas ao longo da história, pela comunidade surda, conferindo-lhes cultura e identidade próprias.

É importante ressaltar que os livros analisados trazem em seus conteúdos críticas a uma sociedade que excludente, seja no âmbito familiar, educacional e em todos os segmentos são bem conservadores. Embora o ninho da “mãe cisne” tivesse ovos, um nasceu diferente e não foi aceito com sua “diferença”. Na família, a principal satisfação dos filhos é ter uma boa relação entre os integrantes da família e no relacionamento familiar, a comunicação ajuda a compreender as dúvidas, a demonstração de amor.

Considerando que a literatura é um objeto fundamental de conhecimento, no processo de formação humana, fazendo prevalecer o sentimento de liberdade no leitor, buscando fazer seus próprios juízos sobre os fatos que apresenta. Ela fornece meios para uma maior percepção de mundo. Portanto, a literatura não pode ser restrita a apenas a alguns grupos sociais, sendo a maior expressão cultural de um povo. O fruir da arte e da literatura, em todas as suas modalidades, é um direito e precisa

estar ao alcance de todos.

No caso da comunidade surda, a literatura representa a força de sua identidade, meio essencial de divulgação de sua cultura, a afirmação de suas tradições culturais nativas e o resgate de suas histórias. As narrativas escritas, possibilita que os textos impressos, nos desenhos dos sinais e na escrita da língua de sinais (SignWriting) circulem, difundindo ainda mais essa cultura literária.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. B823p. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em 13 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1 ISBN 85-98171-42-5 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf) Acesso em 13 ago. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo:Hucitec, 1995. Disponível em: [http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO\\_E\\_FILOSOFIA\\_DA\\_LINGUAGEM.pdf](http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf) Acesso em: 22 ago. 2021.

CARVALHO, R J. Língua de Sinais Brasileira e Breve Histórico da Educação Surda. In: Compartilhando Conhecimentos. In: **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**. Arara Azul, 7ª Ed, 2011.

DORZIAT, Ana (org). **Estudos Surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Meditação, 2011.

FRANCHETTI, Paulo. Ensinar Literatura Pra quê? **Revista dEsEnrEdoS** - ISSN 2175-3903 - Ano I. Nº 03 – Teresina. nov/dez 2009. Disponível em: [http://desenredos.dominiotemporario.com/doc/03\\_ensaio\\_-\\_literatura\\_-\\_Franchetti.pdf](http://desenredos.dominiotemporario.com/doc/03_ensaio_-_literatura_-_Franchetti.pdf) Acesso em 22 ago. 2021.

GERALDI, J.W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. Prática da Leitura na Escola. In: GERALDI J. W (org.). **O Texto na Sala de Aula**. 4ª Ed. São Paulo: Ática, 2001.

HESSSEL, Carolina; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. **Cinderela Surda**. Canoas: Ulbra, 2003.

[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educao\\_Especial/Trabalho/08\\_31\\_14\\_3009-7345-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educao_Especial/Trabalho/08_31_14_3009-7345-1-PB.pdf) <Acesso em 12/01/2016> <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32311/000785443.pdf?sequence=1> Acesso em: 12 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Rapunzel Surda**. Canoas: Ulbra, 2003.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Aquisição da Linguagem de Sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Vol. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678- 8931 Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel\\_5\\_entrevista\\_lodenir\\_karnopp.pdf](http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_5_entrevista_lodenir_karnopp.pdf) Acesso em: 22 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. In: ETD - **Educação Temática Digital**. Campinas, v.7, n.2, p.98-109, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592. Disponível em: [http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10162/ssoar-etd-2006-2-karnopp-literatura\\_surda.pdf?sequence=1](http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10162/ssoar-etd-2006-2-karnopp-literatura_surda.pdf?sequence=1) Acesso em: 23 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Literatura Surda. In: **ETD - Educação Temática Digital 7**. 2006, 2, pp. 98-109. Disponível: <[http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10162/ssoar-etd-2006-2-karnopp-literatura\\_surda.pdf?sequence=1](http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10162/ssoar-etd-2006-2-karnopp-literatura_surda.pdf?sequence=1) Acesso em 20 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Literatura Surda**. Material elaborado para uso na disciplina “Introdução aos Estudos Literários”, do curso de Licenciatura em Letras-Libras, na modalidade a distância. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/literaturaVisual/assets/369/Literatura\\_Surda\\_Texto-Base.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf) Acesso em: 23 ago. 2021.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: Teoria e Prática. 6ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 6ª. Ed – Porto Alegre: Mediação, 2014.

MONTANHER, Heloir; JESUS, Jefferson Diego de; FERNANDES, Sueli. **Letramento em Libras**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012. (Volume II – Livro do aluno).

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Adaptação e Tradução em**

**Literatura Surda:** A produção cultural surda em língua de sinais. IX ANPED Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Porto Alegre: RS. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3009/701> Acesso em: 26 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Literatura surda:** produções culturais de surdos em língua de sinais. Porto Alegre-RS. 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32311/000785443.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 26 ago. 2021.

QUADROS, Ronice Müller de. History of SignWriting: chapter 9-um capítulo da história do SignWriting. 2004. Disponível em: [https://moodle.ifsc.edu.br/pluginfile.php/162265/mod\\_resource/content/1/SignWriting %20History.pdf](https://moodle.ifsc.edu.br/pluginfile.php/162265/mod_resource/content/1/SignWriting%20History.pdf). Acesso em: 02 jun. 2021.

SOUZA, Sandra Rosa de Magalhães. O SOCIOINTERACIONISMO VYGOTSKYANO: Um olhar sobre a surdez. In: **Linguagens, diálogos e afetos: uma homenagem à professora Wanilda Cavalcanti**. Moraes, Antonio Henrique Coutelo de; Carvalho, Michele Elias de; Rached, Sueli Fernandes da Silva [Orgs.] São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC 2008.

# CULTURAS DE SILÊNCIO OU CULTURAS SILENCIADAS?

*Angela Lemos de Oliveira<sup>1</sup>*

*Christianne Benatti Rochebois<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

A história dos surdos tem sido marcada pelo fracasso de práticas oralistas impostas por uma sociedade basicamente fonocêntrica. Discursos dominantes visam excluir os sujeitos com surdez, justificando que as diferenças linguísticas e culturais fogem da normalidade da maioria ouvinte, pois a apreensão de mundo dos sujeitos com dificuldades auditivas, acontece por meio de suas percepções visuais daquilo que os cercam. E, quando não oralizados, estabelecem comunicação através de gestos. A sensibilidade dos surdos em compreender o mundo numa perspectiva diferenciada dos ouvintes incomoda tanto, que os relatos violentos que se têm em relação a esses sujeitos passaram séculos e insistem em ser reproduzidos na atualidade.

O ser humano, como uma espécie de necessidade, pratica atos de dominação sobre outros, o desejo de demonstrar poder diante daqueles que lhes são resistentes, subalternos, limitados biologicamente e

---

1 Mestre em Estado e Sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. Especialista em Libras e Educação de Surdos, possui Licenciatura em Letras Vernáculas, Artes Visuais e Letras Libras. Atua como Professora e Tradutora e Intérprete de Libras. E-mail: angelaleoli@hotmail.com.

2 Doutora em Didactiques des langues et des cultures - Université Paris III Sorbonne-Nouvelle, Mestre em Sciences du langage, didactique, sémiotique - Université de Franche-Comté e licenciada em Francês/ Letras. Atualmente é professora de Língua Francesa na Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. Integra o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – BASis. E-mail: christiannerochebois@gmail.com.

diferentes, seja por escolha ou circunstâncias, nos dá a impressão que “um homem sente-se mais homem quando impõe-se e faz dos demais instrumentos de suavidade” (SARTRE *apud* ARENDT, 2004, p. 22). E, quando pensamos em sujeitos com surdez aqueles não-surdos, observa-se a resistência em lidar com as disparidades, pois “os discursosouvintes são feitos de práticas discursivas marcadas por estereótipos. Os teóricos ouvintistas ditam regras que regulam o que deve ser dito e o que deve permanecer em silêncio” (PERLIN, 2013, p. 58) em relação ao surdo e o todo a ele relacionado, como as questões linguísticas, culturais e identitárias.

Entender o indivíduo em sua totalidade, *sui generi*, como Ser complexo, único e pensante, distinto de qualquer outra espécie até então conhecida, tem sido uma das mais implexas missões que a humanidade desempenhou em buscar, em especial com o advento e progresso das ciências humanas e sociais a partir do século XIV até nossos dias. Tendo como base essa premissa, precisamos antes de mais nada entender quais as particularidades que tornam o sujeito surdo diferente da maioria ouvinte. Assim, ficará claro entender como as posturas dominantes, mesmo com as melhores das intenções, se instrumentalizam em práticas violentas e excludentes.

Para Arendt (2004, p. 22) a violência “nada mais é do que a mais flagrante manifestação de poder” e que “ninguém que se dedique à meditação sobre a história e a política consegue se manter ignorante do enorme papel que a violência desempenhou sempre nas atividades humanas” (ARENDT, 2004, p. 22). Em relação aos surdos, conflitos existentes ao longo da história no mundo e no Brasil, perpassam por subversões violentas que provocam traumas e desordens, capazes de marcar profundamente os indivíduos afligidos e, conseqüentemente, influenciar as relações interpessoais e comportamentais no contato com osouvintes até hoje.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1. Língua x surdez

A surdez é uma dificuldade interna, que pode nos passar despercebida, até o momento que a audição nos falta ou quando nos deparamos

com pessoas que a possui. A medida que a escuta diminui, produz uma redução da percepção de sons e dificulta a compreensão das palavras foneticamente oralizadas. Tais dificuldades, aumentam a depender do grau de lesão auditiva que o sujeito tenha, podendo ser leve, moderada, severa e profunda (GESSER, 2009). Nos casos de perda auditiva de grau leve, as pessoas podem não se dar conta que ouvem menos, somente um teste de audição pode revelar a deficiência. Quando a perda passa a ser moderada para severa, os sons podem ficar distorcidos e na conversação as palavras podem se tornar abafadas e mais difíceis de entender, em especial quando se tem várias pessoas conversando em locais com ruídos ambientais ou salas que existem eco, o deficiente auditivo pede a todo momento que falem mais alto ou que repitam as palavras. Já nos casos de surdez profunda, a percepção dos sons é quase imperceptível, podendo ocorrer quando este for muito intenso, causando vibrações que são percebidas pelos sujeitos surdos, enquanto no estágio de anacusia total não ocorre em hipótese alguma (GESSER, 2009, p. 72-73).

O tratamento da surdez varia de acordo com sua causa, muitos pacientes têm indicação a aparelhos auditivos, cuja função é amplificar os sons, e diferente do que alguns imaginam, os sons produzidos por esses aparelhos são na maioria das vezes desconexos, artificiais e irritantes para quem usa, sendo muito comum o seu abandono devido as sensações ruins a ele relacionado.

Por outro lado, para os pacientes com surdez severa e profunda que não se beneficiam desses aparelhos e, a depender de suas condições físicas e monetárias, é indicado o uso do implante coclear, mais conhecido como ouvido biônico, em que o sujeito passa por uma delicada cirurgia para implantar o dispositivo diretamente no cérebro do indivíduo, porém

nos experimentos em que o um surdo tenha se submetido ao implante, o resultado é sempre drástico, pois além de se tratar de um método invasivo para a colocação do dispositivo interno, o sucesso com as respostas auditivas dependerá de vários fatores: idade do surdo, tempo de surdez, condições do nervo auditivo, quantidades de eletrodos implantados, situação da cóclea, tempo da surdez, trabalho fisioterápico do fonoaudiólogo, acompanhamento periódico do médico para ativação e ajustes do dispositivo de implantado etc (GESSER, 2009, p. 75).



A audição é um dos sentidos fundamentais para a comunicação de culturas fonocêntricas, contudo, a falta desta num indivíduo não o bloqueia quanto a estabelecer comunicação com outros, antes, lhe dá a oportunidade de buscar outras formas para que esta possa ser instituída. Afinal, a linguagem além de permitir a comunicação, armazenamento e/ou transmissão de toda ordem de artefatos culturais – criados e (re)produzidos, repassados entre nós e para a descendência –, também é parte configurante do sistema cognitivo humano. Em outros termos, é por seu intermédio que somos os animais que somos: seres de linguagem. Sobre essa característica que nos distingue, Langacker (1980, p.11) afirma:

a linguagem pouco conhecida. Há quantidade de conceitos falsos a seu respeito, inclusive por parte de pessoas instruídas, e nem mesmo os linguistas profissionais podem afirmar compreende-la totalmente. [...]. Aos poucos, no entanto, vamos aprendendo a respeito deste notável instrumento de comunicação unicamente humano.

Audrei Gesser (2009, p. 76) nos mostra que “não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso a uma língua. A ausência dela tem consequências gravíssimas”. A partir da necessidade de expressar o pensamento por meio da linguagem, apreendem a língua de sinais como meio de externar seus desejos e motivações, desmistificando o fato de as línguas humanas dependerem das expressões orais. Contudo, infelizmente,

A sociedade, de modo ampliado, concebe *fala* com o sentido de produção vocal-sonora. A verdade é que o surdo *fala* em sua língua de sinais. É necessário, entretanto, expandir o conceito que temos de línguas humanas, e também redefinir conceitos ultrapassados para enxergar outra dimensão na qual conceber a língua – o canal viso-gestual. (GESSER, 2009, p.55)

Mesmo com todos os atributos linguísticos e culturais corroborados por pesquisas no Brasil e no mundo, as políticas ouvintistas insistem em enquadrar os surdos num modelo clínico-patológico e não linguístico-cultural (cf. SACKS, 1990; cf. QUADROS, 1997; cf. QUADROS E KARNOPP, 2004; GESSER, 2009; cf. DORZIAT, 2009; PEREIRA, 2011). Por

entender os surdos do ponto de vista clínico, discurso com mais

força, prestígio e amplamente aceito, é o mesmo que dizer que esses sujeitos sem audição são portadores de disfunções que precisam de intervenções para sua normalização (GESSER, 2009, p.63). Em toda a história dos surdos essa dicotomia entre língua/surdez foi além de uma imposição com violência, para eles é “el dolor no és únicamente um trauma corporal, también se resiste a la lengua y la comunicaciono incluso “las hace anicos”” (SCARRY, 1985, p. 5 *apud* AHMED, 2015, p. 50).

Para entendermos como a experiência visual é de importância para o surdo apreender o mundo a sua volta, a autora surda Karin Strobel (2018, p. 45) diz:

Os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos e de tudo o que ocorre ao redor deles: desde os latidos de um cachorro – que são demonstrados por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corpóreo-facial bruta – até de uma bomba estourando, que é óbvia aos olhos de um sujeito surdo pelas alterações ocorridas no ambiente, como os objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge.

A busca da cura em atribuir aos surdos a “normalização”, dá margem a estereótipos, incômodos, apatias, indignações, preconceitos, resistências, exclusões e estigmatizações, combustíveis inflamáveis para ações violentas. Visto que “a língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo [...] é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal” (STROBEL 2018, p. 53). Segundo Gesser (2009,

p. 60), “o surdo não ‘sobrevive’ se lhe for tirado o direito de usar sua primeira língua em seus ambientes de convívio social. [...] seria dizer que ‘é sem a língua de sinais que o surdo não *sobrevive na sociedade majoritária ouvinte*’”.

Diante das imposições ouvintistas, “o corpo da pessoa surda – seu instrumento privilegiado de comunicação – é progressivamente constrangido por uma organização estrita [...] onde a utilização do tempo e do espaço é pensada com as particularidades do controle e da disciplina física e moral” (LULKIN, 2013, p. 35). Por outro lado, encarar a surdez do ponto de vista cultural, nos possibilita buscar mecanismos para estreitar

o caminho entre as diferenças, evitar constrangimentos e permitir que as barreiras impostas pela língua sejam transpassadas.

## ***2.2. História dos surdos: um breve relato...***

A trajetória histórico-social da história dos surdos foi sempre marcada pela forma dialética da concepção de homem e de cidadania ao longo da história da humanidade. Em linhas gerais, a história dos surdos se inicia desde a Antiguidade. A partir de informações da história geral, pode ser traçado o momento em que os surdos emergem como personagens nessa narrativa de violência e exclusão, com poucos momentos de refrigério, mas que se perdem por conta dos discursos de poder e imposição por parte da comunidade majoritariamente ouvinte. Em algumas civilizações na Antiguidade, como na Grécia antiga, a história dos surdos tem início quando tais sujeitos são desacreditados e descartados por serem lançados em penhascos ou navios em alto-mar. Por estarem constantemente em conflitos de guerra, indivíduos com alguma limitação biológica não eram aproveitados em batalhas e também, devido aos conceitos estéticos apreciados, a deficiência ou barreira se constituía um desvio, não aceito para o conceito de perfeição e equilíbrio, tão valorizado para época. Alguns filósofos defendiam que a razão só poderia ser concebida através da palavra falada, porém tal articulação não era possível a todos os surdos, logo sua existência não era atestada (SILVA, 2012, p. 33). Por outro, as civilizações egípcias encaravam esses sujeitos como criaturas escolhidas pelos Deuses uma vez que o silêncio e seu comportamento distinto dava ao sujeito surdo um ar místico (PEREIRA, 2011, p. 5 - 6).

Segundo os estudos de Ana Cristina Guarinello (2007), na época do Imperador Justiniano, no século VI, o Código Justiniano proibia o indivíduo surdo o direito de receber herança; caso a pessoa antes da perda da audição já tivesse recebido uma educação, esse direito lhe era garantido, caso contrário, não poderia receber a herança mesmo que esta lhe tivesse sido deixada em testamento, a menos que tivesse aprendido a falar por meio de exercícios exaustivos e muitas vezes agressivos. Do mesmo modo, para a igreja católica, o surdo era considerado incapaz de receber sacramento, dado que o sujeito surdo precisaria recitá-la no momento de sua morte, o que seria fisicamente impossível para a maioria deles.

No ano de 637, tem-se registro do trabalho do bispo John of Bervely, que ensinou um surdo a falar oralmente de maneira inteligível. A igreja considerou o acontecimento um milagre, no entanto as técnicas usadas pelo bispo se perderam no tempo. Após este período, o primeiro registro de fato relacionado à educação dos surdos foi feito por Bartolo della Marca d'Ancona, escritor do século XIV, impulsionando posteriores estudos. Dois séculos mais tarde o médico italiano Girolano Cardano avançou nos estudos sobre a surdez – por ter o filho surdo – elaborou um tipo de código de ensino para surdos, embora não o tenha posto em prática.

No mesmo século XVI surge Pedro Ponce de León, um monge beneditino espanhol, considerado o primeiro professor de surdos da história. Seus alunos eram ensinados a “falar, escrever, ler, fazer contas, orar e confessar-se pelas palavras, a fim de serem reconhecidos como pessoas nos termos da lei e herdar os títulos e as propriedades da família” (GUARINELLO, 2007, p. 21). Ponce de León utilizava em seu método de ensino o alfabeto manual, “se destacou o ensino de surdos da nobreza espanhola” (PEREIRA, 2011, p. 7). Com o alfabeto desenvolvido por ele, levou muitos outros espanhóis a aprofundarem os estudos acerca da surdez. Entre eles, o espanhol Juan Pablo Bonet publicou o livro *Reducción de lãs letras y artes para enseñar a hablar a los surdos*, apresentando a invenção do alfabeto manual. Bonet em seu ensino priorizava a leitura, a escrita e o alfabeto manual para a partir daí, ensinar os surdos a falar; Bonet é considerado um dos precursores do oralismo.

Como um feixe de luz nas trevas em que os surdos viviam sem o seu reconhecimento enquanto sujeito de direito, o escocês George Dalgarno, na segunda metade do século XVII “declarou que os surdos tinham o mesmo potencial que os ouvintes para aprender e poderiam alcançar iguais níveis de desenvolvimento se recebessem educação adequada” (GUARINELLO, 2007, p. 23). O conceito que George Dalgarno apresentou em seu tempo se equipara aos dos teóricos da atualidade.

O abade francês Charles Michel de L'Épée, em fins do século XVIII, na França, foi o primeiro a considerar a língua de sinais como uma língua. A partir do método de Sinais Metódicos, utilizado por ele, combinados à língua de sinais, fazia uso da gramática da língua oral

francesa juntamente com o alfabeto digital, obtendo êxito em seu método de ensino. Em 1760, fundou a primeira escola pública para surdos no mundo, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris. Paralelo a ele, Thomas Braidwood, na Inglaterra e Samuel Heinicke, a Alemanha, fundam escolas para surdos, porém nessas duas últimas, a modalidade linguística utilizada era a língua oral, marginalizando qual manifestação visual-gestual, próprio das línguas de sinais. Acreditavam que “permitir aos estudantes surdos usar a língua de sinais inibiria seu progresso na fala” (PEREIRA, 2011, p. 9).

No Brasil, em 1855, a convite do imperador D. Pedro II, o professor surdo francês Hernest Huert iniciou um trabalho de educação com duas crianças surdas. Dois anos depois foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdo (INES), e se utilizavam língua de sinais. O professor surdo Huert foi aluno do Instituto Nacional de Paris e trouxe para o país a língua de sinais francesa. A partir da fundação do INES,

a língua de sinais e o alfabeto digital utilizados por Huert na educação do surdo passaram a ser usados e conhecidos em todo Brasil, uma vez que esses estudantes retornavam para suas cidades de origem e os divulgavam. Nesse sentido, Huert é considerado o introdutor da língua de sinais no Brasil: trouxe, inicialmente a língua de sinais francesa, que se mesclou com a língua de sinais utilizada pelos surdos brasileiros e acabou formando a Língua Brasileira de Sinais (PEREIRA, *op cit.* p. 11).

Com duas correntes de ensino dos surdos, uma que defendia o método visual-gestual de apreensão e manifestação da língua e a outra, o método oralista, em que o surdo era obrigado a aprender a falar e assim se aproximar do modelo ouvinte, o oralismo passa a dominar as escolas europeias no século XIX. Por ocasião do II Congresso Internacional de Educação do Surdo,

ocorrido em Milão, na Itália no dia 11 de setembro de 1880, os países participantes aceitaram as sugestões dadas ali referentes a educação direcionada aos surdos e seu convívio social. Sobre essa ocasião Andrei Gesser (2009, p. 50) nos relata:

Oralizar é sinônimo de negação da língua dos surdos. É sinônimo de correção, de imposição de treinos exaustivos, repetitivos

e mecânicos da fala. A figura do adepto convicto do oralismo, Alexandre Graham Bell, por exemplo, ganhou força durante o movimento eugênico e, especialmente, no famoso Congresso de Milão em 1880, durante o qual ele pregava que a surdez era uma aberração para a humanidade, pois perpetuava características genéticas negativas. Nesse cenário, internatos surdos, casamentos entre eles e qualquer tipo de contato eram proibidos, e tal proibição foi entendida como uma medida preventiva, capaz de “salvar” a raça humana. Dado seu prestígio de homem brilhante na sociedade da época, entende-se que Graham Bell contribuiu de maneira crucial para a negação e a opressão da língua de sinais.

Devido à determinação do II Congresso Internacional de Educação do Surdo de Milão, assim como ocorreu nos países europeus, o oralismo e todas as suas concepções distorcidas sobre os surdos vistos sob a óptica patológica da busca de normalização, os surdos passam a ser amordaçados por não lhes ser permitido o uso da sua língua materna.

É importante salientar, que embora tenham havido alguns empenhos de promover a educação dos surdos no país, o INES, desde 1881, adotou o método oral para todos os seus alunos e, dessa forma, também foi adotado as informações baseadas no conhecimento terapêutico para desenvolver os órgãos fonatórios, tais como ritmo da respiração, ginástica respiratória, uso das cordas vocais, exercícios de sopro, entre outras técnicas que favorecessem o desenvolvimento da fala e da leitura orofacial. E, por ocasião do estabelecimento desses métodos, muitos foram os profissionais da saúde que passaram a se interessar pela educação dos “anormais”, na maioria dos relatos, depreciando-os. (MONTEIRO, 2006; SOARES, 1999 *apud* JANNUZZI, 2012).

O preconceito e a imposição de poder por parte dos ouvintes, podou os surdos da possibilidade de utilizarem a língua de sinais nos campos educacionais, privando-lhes de apreender os saberes comuns, nos convívios sociais e familiar, contribuindo para a marginalização das “anormalidades”, indivíduos que necessitam da língua de sinais para se comunicar. A medida em que as práticas ouvintistas foram adotadas, os sujeitos surdos tinham em seus corpos a violação, incansáveis esforços, com o único objetivo de desenvolver uma habilidade que não lhe é natural por conta da dificuldade em ouvir, visto que a fala no sentido oral

necessita da compreensão fonocêntrica dos sons.

Em situações de repressão em relação aos surdos, ao longo da história “tiveram suas mãos amarradas, ou mesmo tinham que sentar-se sobre elas nas salas de aula, para que assim não sinalizassem. [...] eram punidos com tapas nas mãos sempre que tentavam fazer uso de qualquer forma de sinalização” (SILVA, *op. cit.* p. 34) em acordo com as escolas, clínicas de tratamentos e familiares.

Para dar conta das transgressões sofridas pelos sujeitos surdos, era necessário um “movimento de reconhecimento que subjaz a uma relação ética entre sujeitos consiste num processo de etapas de reconciliação e de conflito ao mesmo tempo, as quais substituem umas às outras” (HONNETH, 2003, p. 47). Por desconhecimento, muitos ouvintes, estabelecem representações imaginárias equivocadas sobre o povo surdo, a surdez e sua cultura. Os ouvintes deduzem que vivem isolados e para interagir com os ouvintes e viver dentro dos padrões de normalidade, precisam se adequar aos modos ouvintistas, como ter sua audição reconstruída ou reparada numa espécie de cura, escrever o português com proficiência, fazer leituras labiais como se a oralidade os fosse fundamental, apreender o mundo com a mesma significância que a sociedade dita normal faz por meio de elementos orais.

Ou, quando diferente, acreditam que os surdos não são capazes de atingir as mesmas conquistas que um ouvinte teria, como obter formação acadêmica, constituir família, ter autonomia de ir e vir, conhecer novos saberes, etc. Tais suposições desrespeitam esses indivíduos e se manifestam em maus tratos físicos e psíquicos, sendo este último, bloqueio para a busca por reconhecimento de seus direitos, pois

Todo convívio humano pressupõe uma espécie de afirmação mútua elementar, visto que de outro modo um ser-com-o-outro, seja como for constituído, não poderia se dar absolutamente; nesse sentido uma tal afirmação recíproca inclui desde o começo uma certa medida de autolimitação individual; [...] Os maus-tratos físicos de um sujeito representam um tipo de desrespeito que fere duradouramente a confiança, aprendida através do amor, na capacidade de coordenação autônoma do próprio corpo; daí a consequência ser também, com efeito, uma perda de confiança em si e no mundo, que se estende até as camadas corporais do relacionamento prático com outros



sujeitos, emparelhada com uma espécie de vergonha social. (HONNETH, 2003, *passim*. p. 86;215).

Por outro lado, apesar das muitas concepções negativas pensadas sobre o indivíduo surdo, bem como as mais absurdas práticas para suprimir as diferentes identidades, histórias, subjetividades, sua língua, sua forma de viver, de perceber o mundo e se relacionar ao longo da história, deu a esses personagens oportunidade de perceber que mesmo sofrendo abusos “os sentimentos são cruciais para a formação de resistências e sugerir que o que” faz “com essas barreiras também os desfaçam, em outras palavras, o que nos separa dos outros também nos conecta com os outros” (AHMED, 2015, p. 54). Embora tenham sido poucos, alguns, atuaram como cientistas na área da surdez e elaboraram diversos métodos educativos a fim de instruir os surdos, empenhando-se pela comunidade surda, para que esses sujeitos pudessem ter um espaço na sociedade (GUARINELLO, 2007).

Os surdos e os que fazem parte da comunidade surda, vivenciam da “experiência de desrespeito [que] está ancorada nas vivências afetivas dos sujeitos humanos, de modo que possase dar, no plano motivacional, o impulso para a resistência social e para o conflito, mais precisamente para uma luta por reconhecimento” (HONNETH, 2003, p. 214). Por resistir aos conceitos deturpados e as relações de imposição de poder, esses indivíduos fortalecem a imagem da marca surda no contexto social, além de dar credibilidade ao povo e exaltar os relacionamentos com seus pares.

No Brasil, através das lutas, os surdos tiveram um importante direito reconhecido mais de cem anos após os primeiros contatos dos surdos brasileiros com a língua de sinais por ocasião da formação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, o atual INES, com a criação da Lei Federal n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Longe de ter seus problemas resolvidos, os sujeitos surdos ainda sofrem experiências de maus-tratos nos seus ciclos sociais, lhes privando de ser “membro de igual na coletividade”; experiência da privação de direitos, em que seu auto-respeito é afetado pela “perda da capacidade de ser a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com todos os próximos”; e por último, sua autoestima pessoal, em que o sujeito perde a “possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidades



características” (Honneth, *ibid.* p. 116, 117).

Fica claro que “o modo de subjetividade e de identidades culturais dos povos surdos nocorrer da história tornou-se, portanto, também, uma história de conflitos, de lutas contra as práticas ouvintistas, das aliteridades e das representações diferenciadas” (STROBEL, *op. cit.* P.117). Mesmo aqueles sujeitos surdos que não mantenham contato direto com uma comunidade surda, partilham das mesmas peculiaridades de ser surdo, por construir sua formação de mundo através de artefato cultural visual, com os gestos caseiros usados nas comunicações imediatas com ouvintes, podendo se valer dos mesmos direitos até então conquistados.

Diante disso, os surdos como grupos minoritários que são, precisavam, ao se reconhecer marginalizados nas esferas linguísticas, políticas e culturais, fazer dessa lesão “fonte demotivação para as ações de resistência política. Pois a tensão afetiva em que o sofrimento de humilhações força o indivíduo a entrar só pode ser dissolvida por ele na medida em que reencontra a possibilidade da ação ativa ” (Honneth, *ibidem.* p. 224).

### **2.3. Culturas e identidades surdas**

A diversidade existente entre as várias civilizações é uma ferramenta crucial a fim de compreender a cultura de um povo. Segundo Donald Pierson (1970, p. 1), é necessário “compreender o modo pelo qual essas culturas mudam e se diferenciam, as diferentes formas através das quais elas se exprimem e a maneira pela qual os costumes de quaisquer povos funcionam nas vidas dos indivíduos que os compõem”, o primeiro passo para o processo de admissão das diferenças, sem menosprezar um grupo acima do outro, uma vez que as discrepâncias emergem como uma necessidade encrustada do ser humano.

Segundo Laraia (2001), as diferenças são entendidas a partir do momento que exploramos a história cultural por trás de cada indivíduo ou grupo, o “comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de endoculturação. Ummenino e uma menina agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada” e das leituras que fizeram ao longo de sua convivência em sociedade (LARAIA, 2001, p.: 20).

Longe de estagnar a cultura pertencentes ao povo surdo, é preciso ampliar nosso entendimento sobre esse sujeito e se permitir compreender com mais clareza os conflitos envolvidos em suas relações sociais e de poder, aceitar as diferenças culturais existentes, por valorizar a sua percepção do mundo e de se relacionar, pois o surdo, enquanto minoria cultural, vive inserido em espaços majoritariamente ocupados por ouvintes.

Como parte da essência de ser humano, o homem constantemente se questiona sobre suas origens desde os primórdios de sua existência. Por meio dos estudos antropológicos nos valem de informações cruciais para a constituição do eu. No entanto, durante essas inquirições, desde a antiguidade, o homem, ao se deparar com o estranho, todo aquele que possui comportamentos diferentes é tido como objeto de espanto e por sua vez, de pesquisa.

As discursões em torno de como a cultura é constituída, não limitando-se a ideias reducionistas de natureza estritamente pragmática e/ou empírica, elaboração e produção cultural abrange todas as esferas, sendo de interesse público e político, pois “os estudos culturais como um projeto implica o envolvimento com – e a constituição teórica de – forças de mudança econômica e social” (HALL, 2003, p. 14). Assim, seria ingênuo esperar que um sujeito em sua constituição internalize conceitos culturalmente estabelecidos de modo “puro” sem a interferência de elementos externos, seja através de suas relações sociais e/ou das situações históricas do meio em que emergem.

Assim, o fato da sociedade atual estar interconectada por muitos meios de acessos às mais diversas apreensões culturais, obriga “as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos mais ou menos estáveis (etnias, nações, classes) se reestruturam em meio a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais” (CANCLINI, 2008, p. 23). Além de reconhecer que sua construção cultural e, posteriormente identitárias, não dependem de tradições reproduzidas por um dado grupo ao longo do tempo, antes, como afirma Stuart Hall (2008, p. 44) “nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão a nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar”, ao longo das nossas relações sociais nos meios de convivências e de disposições biológicas.

As ideias simplistas de sobre a compreensão do que venha a ser cultura limitam-se apenas a produções e manifestações artísticas, festas e cerimônias tradicionais, lendas e crenças de um povo, modo de se portar e de vestir, sua comida ou sua língua. Contudo, entender o que é cultura vai muito além de uma lista de itens, como se pudéssemos enumerar finalmente o que é ou não cultura. Do ponto de vista antropológico, “cultura é uma ferramenta de transformação, de percepção, da forma de ver diferente, não mais de homogeneidade, mas de vida social constitutiva de jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar” (STROBEL, 2018, p. 23). Eagleton (2003, p. 19) ainda reforça por dizer,

o que a cultura faz é destilar a nossa humanidade comum dos nossos sectários e políticos, redimindo o espírito das sensações, arrancando o imutável ao temporal e extraindo unidade da diversidade. A cultura significa um tipo de autodivisão bem como de autocura através do qual os nossos eus fragmentados e sublunares não são abolidos, mas aperfeiçoados a partir de dentro por uma mais ideal espécie de humanidade. A fenda entre o Estado e a sociedade civil — entre o modo como o cidadão burguês gostaria de representar-se e o que ele na realidade é — é preservada, mas também desgastada. A cultura é uma forma de subjetividade universal em laboração dentro de cada um de nós, tal como o Estado é a presença do universal no domínio individual da sociedade civil.

Uma vez que cultura está relacionada com a subjetividade na constituição do sujeito, ampliar nosso entendimento a esse respeito nos permite caminhar para o autoconhecimento, que, por sua vez, “faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos” (HALL, 2003, p. 44), dando origem a uma identidade cultural, não estagnada, mas antes um processo de aglutinações multiculturais heterogêneas, construídas a partir do seu modo de perceber as nuances vividas em suas relações culturais, estabelecendo para si um sistema de significações e representações que se multiplicam e se cambiam constantemente e, por vezes, formando vínculos de identificações temporárias ou fixas, estabelecendo para si, não apenas sua formação cultural, mas, suas identidades.

Os sujeitos surdos, em muitos casos, são provenientes de famílias ouvintes e, a depender de como estas pensam a surdez, do ponto de vista

patológico ou do ponto de vista cultural, podem estabelecer ou não uma relação de poder baseada no estranhamento frente as diferenças. Sobre esta questão Gesser (2009, p. 64) diz:

A surdez é muito mais um problema para o ouvinte do que para o surdo. A tentativa de domesticar o surdo enquadrando em moldes ouvintistas, mostra, no mínimo a fragilidade para lidar com o desconhecido, com o diferente. Paradoxalmente, nessa tentativa de enquadrar, ficam também visíveis faces de um sentimento de autoafirmação ou, ainda, uma forma de estratégia de encobrir um discurso em prol de uma norma ideal e universal.

Tendo a surdez como uma deficiência, tal discurso se distancia de como os surdos se vêem enquanto grupo, pois tal narrativa assimétrica de poder e saber, na perspectiva de *deficit* ou anormalidade tenta anular as diferenças em todas as suas esferas, abrindo espaços para a estigmatização e preconceitos, pois,

o fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. [...] Tais crenças contêm o germe do racismo, da intolerância, e, frequentemente, são utilizadas para justificar a violência praticada contra os outros. (LARAIA, 2001, p. 74, 75).

Sobre a importância ao reconhecer as culturas e identidades surdas, a doutora surda Karin Strobel diz:

Ao analisarmos a sua história, vemos que a cultura surda foi marcada por muitos estereótipos, seja através da imposição da cultura dominante, seja das representações sociais que narram o povo surdo como seres diferentes. Muitos autores escrevem lindos livros sobre oralismo, bilinguismo, comunicação total, ou sobre os sujeitos surdos... Mas eles realmente conhecem-nos? Sabem o que é a cultura surda? Sentiram na própria pele como é ser surdo? Esta é uma reflexão importante a ser feita atualmente, porque as metodologias citadas não foram criadas pelo povo surdo e sim por ouvintes. Não digo que seja errado, o que quero dizer é que essas metodologias não seguem a cultura surda... O que o povo surdo almeja realmente é a pedagogia surda. Para a comunidade ouvinte que está em maior sintonia com o povo surdo – os parentes, amigos, intérpretes, professores de surdos –, reconhecer a existência da cultura surda não é fácil, porque no seu pensamento habitual acolhem o conceito

unitário da cultura e, ao aceitarem a cultura surda, eles **têm de mudar suas visões usuais para reconhecerem a existência de várias culturas, de compreenderem os diferentes espaços culturais obtidos pelos povos diferentes**. Mas não se trata somente de reconhecerem a diferença cultural do povo surdo, e sim, além disso, de perceberem a cultura surda através do reconhecimento de suas diferentes identidades, suas histórias, suas subjetividades, suas línguas, valorização de suas formas de viver e de se relacionar. (Entrevista concedida em 2 de março de 2008 ao blog *Vendo Vozesapud* GESSER, 2009, p. 53. Ênfase da autora.).

Os surdos estabelecem sua cultura através de seu pertencimento enquanto grupo e ao realizarem comunicações por meio de sua língua de sinais em comum, no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais, a Libras. À medida que participam de comunidades surdas, os espaços compartilhados os permitem estabelecer contatos e manter relações sociais, pois partilham dos mesmos elos de percepção do mundo que os cercam, preservando e propagando sua cultura.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As convivências sociais de contato que os surdos estabelecem por meio de sua comunidade têm o papel fundamental para a manutenção e transmissão cultural entre seus pares e, por sua vez, tais relações de convívios permitem aos envolvidos obter referências culturais que lhes permitam estabelecer suas identidades através das múltiplas relações. As identidades surdas são constituídas através da coletividade de modo espontâneo entre as comunidades surdas, formadas de surdos e ouvintes usuários da Libras.

Longe de se tratar de um processo individual, a cultura se constitui a partir da associação que o sujeito tem com a comunidade em que está inserido, se acomodando dos padrões de comportamentos transmitidos em seu meio, retendo para si seus hábitos e crenças, que de outra forma seria impossível sua aquisição e construção de suas identidades. Frente as particularidades culturais de cada sociedade, o pesquisador precisa desprender-se de preconceito para assim, reter as riquezas culturais encontradas em grupos distintos do seu, diferente de como se deu fins do século XVIII e em meados do século XIX.

É necessário reconhecer que o estranho, todo aquele que possui costumes diversos, antes tido como objeto de espanto, atualmente, uma peça no quebra-cabeça da formação do homem ocidental. Ampliar o entendimento sobre cultura, em constante ressignificação, altera e reintera sua constituição, por meio da vida em sociedade e da forma como os indivíduos percebem o mundo a sua volta, com possíveis reflexos das influências do contexto histórico-político-social.

Os surdos por sua vez, ao estabelecer relações de contato com seus pares, desenvolvem e fortalecem suas representações culturais de si e do outro e, como comunidades minoritárias culturalmente estabelecidas com identidades distintas, baseadas em suas experiências visuais, distintas dos ouvintes, que se baseiam entre outras, a experiência sonora para se constituir como tal. Infelizmente, por suas apreensões diferenciadas do mundo e sua forma peculiar de manter comunicação através da Libras, língua de modalidade visual, são marcados pelo maioria ouvintista, pela ideia que desconsidera e rejeita o sujeito e a língua de sinais como uma forma de expressão e comunicação dos surdos, marcando-os por estereótipos de incapazes, de corpos defeituosos com sua inteligência fracassada por conta da surdez e de seu modo de entender e apreender o mundo.

Reconhecer a língua, a história, a cultura e as identidades surdas, é o primeiro passo para conhecer o povo surdo e adentrar a seu universo tão dinâmico, particular e rico, com suas representações culturais distintas. Por respeitar as peculiaridades dos sujeitos com surdez, as diferenças culturais existentes entre surdos e ouvintes, conviventes nos mesmos espaços geográficos, poderá, através do convívio social, favorecer o enriquecimento cultural de todos os envolvidos.

## REFERÊNCIAS

AHMED, S. *La política cultural de las emociones*. Universidad Autónoma de México: México, 2015.

ARENDDT, H. *Sobre la Violencia*. Madrid: Alianza Editorial, 2004.

BRASIL, Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm). Acesso em 02 de fevereiro de 2018.

CANCLINI, Néstor García. ***Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade***. 4. ed. São Paulo: Editora da USP, 2008.

CHOMSKY, Noam. ***Linguagem e Pensamento***. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

DORZIAT, Ana. ***O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/diferença, currículo e inclusão***. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

EAGLETON, Terry. ***A ideia de cultura***. Lisboa: Núcleo Empresarial de Mafra, 2003.

FIORIM, José Luiz. ***Linguística? O que é isso?***. São Paulo: Contexto, 2018.

GESSER, A. ***Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais***. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUARINELLO, Ana Cristina. ***O papel do outro na escrita de sujeitos surdos***. São Paulo: Plexus, 2007.

HALL, Stuart. ***Da diáspora: Identidades e mediações culturais***. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HONNETH, A. ***Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais***. Editora 34: São Paulo, 2003.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. ***A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI***. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LANGACKER, Ronald W. ***A linguagem e sua estrutura: alguns conceitos linguísticos fundamentais***. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

LARAIA, Roque de Barros. ***Cultura: um conceito antropológico***. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

LINDEN, Arnaldo. ***Surdez***. Disponível em: <http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?402>. Acesso dia 16 janeiro de 2020.

LULKIN, Sérgio Andres. ***O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada***. In: SKLIAR, Carlos (org.). ***A surdez: um olhar sobre as diferenças***. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 33- 50.

OLIVEIRA, Angela L. et. al. A escrita do sujeito surdo: reflexos da oralidade em “sinais”. In: VII Seminário Nacional e III Seminário Interna-

cional. Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, 7. 2019. Vitória da Conquista. *Anais...* Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2019. p. 588-604.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (org.). *Libras: conhecimento além dos sinais*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PERLIN, Gládis T. T. *Identidades surdas*. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 51- 74.

PIERSON, Donald. *Estudos de organização social – Tomo II: leituras de sociologia e antropologia social*. São Paulo: Martins, 1970. p. 497-513.

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACKS, Olivier. *Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1998.

SANTANA, Ana Paula; & BERGAMO, Alexandre. *Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas*. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.91, pp.565-582.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1969.

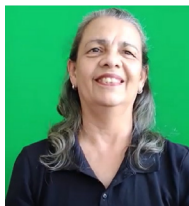
SILVA, César Augusto de Assis. *Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

SILVA, Thaís Cristófar. *Fonética e fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.



## SOBRE OS ORGANIZADORES



**Ana Regina Campello** - Departamento de Ensino Superior - INES e do NEO/DESU/INES; Pesquisadora e Líder do Grupo de Pesquisa: Instrução em Libras como L1 e L2 Professora do Curso de Mestrado de Educação Bilíngue do DESU/INES Professora Colaboradora do Curso de Mestrado Profissional da Diversidade e Inclusão - CMPDI/UFF Professora Colaboradora do Curso de Doutorado do OFCTIn da UFF Proficiente em Prolibras (Libras - Ensino e Tradução/Interpretação) e Celpre-BRA (Língua Portuguesa) Coordenadora Geral do NEO/INES Intérprete de Libras / ASL e Tradutora da LP / Libras. E-mail: anacampelloines@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6945261731062194>.



**Darlene Seabra de Lira** - Mestranda em Ciências da Sociedade pela Universidade Federal do Oeste do Pará, Especialista em Estudos Surdos pela Faculdade Santa Helena (2009), Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (2007), Proficiência em PROLIBRAS, Professora de Letras Libras da Universidade Federal de Roraima. E-mail: darlenseabra@hotmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8783256913537160>.



**Lúcio Costa de Andrade** - Bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia Integrada (FATIN). Licenciado em Pedagogia e Filosofia pela Faculdade Santa Fé (FSF). Licenciado em História pela Universidade Estácio de Sá. Licenciando concluinte de Letras Libras (UFPB). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FATIN); Educação Especial e Inclusiva, Docência no Ensino Superior e em Libras (UNIASSELVI). Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT – (IFPE). Professor Lotado na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco – SEDUC. Gestor Adjunto do CAEER – Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife. E-mail: proflucio-costa@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8681730340696162>.



EDITORA  
SCHREIBEN