



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSO DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

LINDOMAR LINDOLFO STEFFEN

**TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS CONSEQUÊNCIAS DA
PATOLOGIZAÇÃO DA SURDEZ NA VIDA DOS SURDOS: AQUISIÇÃO TARDIA
DA LIBRAS E DIFICULDADES PARA A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
SURDA**

**CASCVEL – PR
2022**



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSO DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

LINDOMAR LINDOLFO STEFFEN

**TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS CONSEQUÊNCIAS DA
PATOLOGIZAÇÃO DA SURDEZ NA VIDA DOS SURDOS: AQUISIÇÃO TARDIA
DA LIBRAS E DIFICULDADES PARA A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
SURDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof. Dra. Jane Peruzo Iacono

**CASCADEL – PR
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA

STEFFEN, Lindomar Lindolfo
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS CONSEQUÊNCIAS DA
PATOLOGIZAÇÃO DA SURDEZ NA VIDA DOS SURDOS: AQUISIÇÃO TARDIA
DA LIBRAS E DIFICULDADES PARA A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
SURDA / Lindomar Lindolfo STEFFEN; orientadora Jane Peruzo
IACONO. -- Cascavel, 2022.
149 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. AQUISIÇÃO TARDIA DA LIBRAS. 2. IDENTIDADE SURDA. 3.
PATOLOGIZAÇÃO DA SURDEZ. 4. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL. I.
IACONO, Jane Peruzo, orient. II. Título.



LINDOMAR LINDOLFO STEFFEN

Teoria histórico-cultural e as consequências da patologização da surdez na vida dos surdos: aquisição tardia da libras e dificuldades para a constituição da identidade surda.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Jane Peruzo Iacono".

Orientador(a) - Jane Peruzo Iacono
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Maria Lidia Sica Szymanski".

Maria Lidia Sica Szymanski
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
gov.br CLAUDIO HENRIQUE NUNES MOURAO
Data: 06/07/2022 09:13:36-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Cláudio Henrique Nunes Mourão
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Lucia Terezinha Zanato Tureck".

Lucia Terezinha Zanato Tureck
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 24 de junho de 2022

DEDICATÓRIA

Agradeço, inicialmente, à Professora Dra. Jane Peruzo lacono, por todo conhecimento que proporcionou nesse período de orientações; mesmo mediante os impedimentos causados pela pandemia, foram horas maravilhosas de ensinamentos. Dentre muitas coisas, aprendi a necessidade e a importância do rigor acadêmico, do texto bem explicado, claro, sucinto, enfim, o quanto uma pesquisa representa como um recurso que fica na continuidade do ciclo acadêmico.

Aos professores (as) da banca, Prof^a. Dr^a Maria Lidia Sica Szymanski, Prof. Dr^a Lucia Terezinha Zanato Tureck, Prof. Dr^o Claudio Henrique Nunes Mourão e todos (as) professores (as) do programa, que proporcionaram momentos de muito conhecimento, pelo tempo e disposição na leitura do texto e pelos apontamentos.

Agradecimentos especiais a meus pais, pelo exemplo e educação. Aprendi muito cedo o valor do trabalho; filho de mãe costureira e pai pedreiro, nossa vida nunca foi muito fácil, pois a pobreza sempre nos assombrou. Adelaide e Lindolfo são os nomes das pessoas de quem mais tenho orgulho na vida, por me ensinarem o valor do trabalho manual e o respeito pelo intelectual. Admiro vocês por, mesmo com toda simplicidade, serem detentores de tanto conhecimento. Tenho orgulho por valorizarem a escola pública onde estudei a vida toda, pela consciência de classe, por sempre estarem ao meu lado e me apoiarem.

À pessoa que me inspirou na realização desta pesquisa, minha filha, Sophia, como não agradecer? Você me mostrou um mundo paralelo que eu não conhecia, o mundo das pessoas com deficiência, o mundo da surdez. Despertei para esse mundo quando você nasceu: senti, chorei, sofri como se fosse comigo, no meu corpo, ao ver todas as suas dificuldades físicas, os entraves na aquisição da sua língua, a falta de acessibilidade, o preconceito. Junto comigo, o medo, a inexperiência, o desafio de ser pai de uma pessoa com características tão especiais; a cada dia, você me ensina algo novo. Obrigado pela oportunidade de ser seu pai.

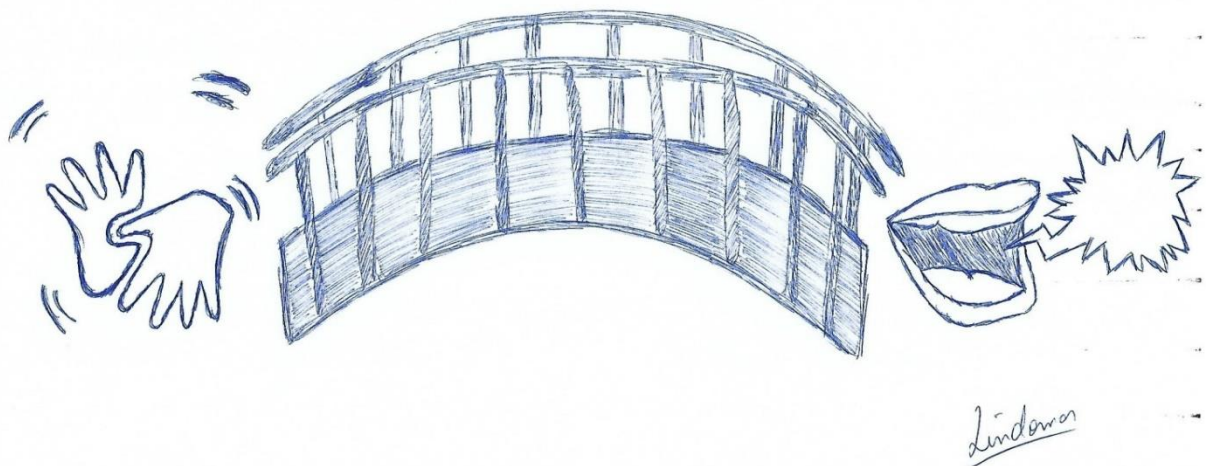
Agradeço às minhas irmãs, Gra e Fran, e sobrinhas, Gabi, Ana, Elisa e Estela, que acompanharam minha trajetória.

Também agradeço aos meus amigos e parentes, Ricardo, Nardel, Cristiane, Laura, Karina, Rubens, Luiza e Sil, pela acolhida familiar, pelas boas risadas, pela boa conversa, momentos de lazer tão importantes em nossas vidas.

Às intérpretes de libras, pelo maravilhoso trabalho que possibilitou a comunicação na banca: Verônica e Camila. Aos colegas de trabalho do PEE (Programa de Educação Especial – UNIOESTE), pela experiência com a educação especial, carinho e pelo animado ambiente de trabalho: Ana Paula, Ananda, Clarice, Dorisvaldo, Ivã, Letícia, Maire, Marciana, Vera.

Por fim, à pessoa que o acaso colocou no meu caminho, há alguns anos, e que tenho muito a agradecer, Claudimara, minha esposa, companheira, amiga, que apoiou e acreditou em mim, por vezes, mais que eu mesmo. Professora dedicada, socióloga competente, aprendi com você a importância de horas de leitura, de dedicação; inspiro-me no seu ânimo, em seu entusiasmo pela vida. Você tornou a minha vida mais leve e alegre. Ao seu lado, me sinto bem, feliz e amado. Um presente da vida.

Não poderia deixar de agradecer à Unioeste, enquanto instituição de ensino público do Estado do Paraná, pela possibilidade de acesso de uma pessoa oriunda de família pobre, que ingressou na universidade e pôde mudar o rumo do ciclo imposto pelas classes dominantes, em que o objetivo claro é o engessamento das classes sociais. Aluno de graduação e pós-graduação nessa instituição, formei-me a partir de professores críticos, alcancei um trabalho, adquiri consciência de classe e condições melhores de vida. Por isso, entendo que qualquer pessoa, instituição ou governo que atue contra o Estado, também, atua contra o povo, pois é dos diversos serviços prestados com qualidade pelo Estado, pagos por nossos impostos, que a população precisa. Deixo meu total repúdio ao desgoverno Bolsonaro, que negou o conhecimento científico e a vacina, piorando a pandemia; precarizou a educação pública; agravou o processo de desmatamento de nossas florestas e a pobreza; disseminou mentiras e desinformação à população; usou o Estado para interesses próprios e de um grupo seletivo. Por tudo isso, **FORA BOLSONARO**.



Descrição da Imagem: à esquerda do desenho feito à caneta, um par de mãos sinalizantes da língua de sinais; ao centro, uma ponte; à direita, uma boca falante, representando as línguas orais.

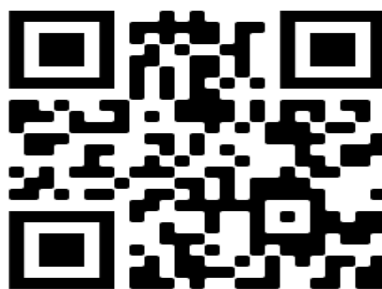
Agradeço a todos(as) intérpretes da língua de sinais pelo maravilhoso trabalho de mediação entre cultura ouvinte e cultura surda, uma verdadeira ponte entre línguas que torna possível não apenas a comunicação, mas a troca de conhecimento, as relações de convívio social, o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo. Espero que, cada vez mais, o grupo de intérpretes do nosso país una-se em prol da luta por melhores condições de trabalho e reconhecimento social e político. A interpretação não é apenas uma simples mediação, mas um trabalho indispensável na compreensão da pessoa surda pelo ouvinte e, como tal, deve ser valorizado.

STEFFEN, Lindomar Lindolfo. **Teoria histórico-cultural e as Consequências da patologização da surdez na vida dos surdos: aquisição tardia da libras e dificuldades para a constituição da identidade surda.** 2022. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar, na produção acadêmico-científica, disponível nas plataformas BDTD, CAPES e SciELO, no período de 2005 a 2020, e em outras produções acadêmicas, quais os fatores que podem levar à patologização da surdez e suas consequências para a aquisição tardia da libras por parte do surdo e para a constituição de sua identidade como surdo. Busca, ainda, analisar e compreender os termos Patologização da Surdez, Aquisição Tardia da Libras e Identidade Surda, à luz da teoria histórico-cultural, bem como outros conceitos, como: período crítico, língua e linguagem; modelos médico e social da deficiência; escola comum e escola bilíngue; comunidade surda e povo surdo, entre outros. A pesquisa, caracterizada como pesquisa exploratória, bibliográfica e com abordagem qualitativa, fundamenta-se na teoria histórico-cultural vigotskiana, que apresenta a ideia da emergência de novas formas de compreensão do psiquismo humano, subvertendo a lógica determinista e estática do indivíduo e da sociedade. Como resultados, a pesquisa revela que o termo “patologização da surdez” não foi encontrado nas referências pesquisadas, podendo, então, ser considerado como um neologismo. Pode ser considerado, também, como um conceito ressignificado no que se refere ao tema da pesquisa, a surdez, como sinônimo de medicalização, atributo negativo ou *status* de doença. O fato de se patologizar a surdez, ou seja, de se compreendê-la por uma perspectiva médica, biologizante, evidencia diversas consequências negativas para a vida do surdo, como: aquisição da língua de sinais de forma tardia ou fora do período crítico/sensível; atraso no desenvolvimento da língua e das funções psicológicas superiores; atraso na constituição de sua identidade como surdo, bem como barreiras encontradas pelos surdos no acesso ao conhecimento e à cultura. Foram constatados, também, outros fatores que poderiam significar consequências negativas, como a falta de conhecimento da língua de sinais pelos pais, professores e sociedade em geral, além das insuficientes políticas públicas, que, direta ou indiretamente, também impõem obstáculos à vida do surdo.

Palavras-chave: Patologização da surdez. Aquisição tardia da libras. Identidade surda. Teoria Histórico-Cultural.



Resumo interpretado em Libras

STEFFEN, Lindomar Lindolfo. **Cultural-historical theory and the Consequences of the pathologization of deafness in the lives of the deaf: late acquisition of Libras and difficulties for the constitution of the deaf identity**. 2022. 149 f. Dissertation (Master in Education) – Postgraduate Program in Education. Line of research: Teacher training and teaching and learning processes. State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

ABSTRACT

This paper aims identify in the academic-scientific production available on the BDTD, CAPES and SciELO platforms, since 2005 until 2020, and other academic productions, what circumstances can make the deafness be pathologized and which consequences for the sign language delayed acquisition by the deaf and for their identity constitution as deaf. It also seeks to analyze and understand the Deafness Pathologization terms, the late sign language acquisition and Deaf Identity, by the cultural-historical theory iluminated. As well as other concepts, such as: critical period, speech and language; medical and social models of disability; regular school and bilingual school; deaf community and deaf people, among others. The research is exploratory, bibliographic and qualitative, is based on the Vygotskian cultural-historical theory, which displays the emergence idea for a new human psyche understanding ways, subverting the individual and society determinist and static logic. As results, the term "deafness pathologization" wasn't found in the researched references, which shows that can be considered a neologism. It can also be considered as a resignified concept regarding the research topic, deafness as a medicalization synonym, negative attribute, or disease status. The pathologizing deafness fact, that means, understand it from a medical perspective, biologizing, highlights several negative consequences for the deaf people life, such as: late sign language acquisition or not in the critical/sensitive period; delay in language development and higher psychological functions; delay in the their identity constitution as deaf, as well as obstacle rendezvoused by the deaf in access to knowledge and culture. Other factors that could mean negative consequences were also found, such as the sign language unknowing by parents, teachers and society in general, plus insufficient public policies, which, directly or indirectly, also put obstacles in the deaf people life.

Keywords: Deafness Pathologization. Sign Language Late Acquisition. Deaf identity. Cultural-Historical Theory.

LISTA DE TABELAS

Tabela	Título	Pág.
Tabela 1	Descritores, Plataformas de Pesquisa e Quantidade de Trabalhos Científicos	24
Tabela 2	A questão da Identidade Surda	70
Tabela 3	Produção acadêmico-científica	100

LISTA DE IMAGENS/FIGURAS

Imagem	Título	Pág.
Imagem 1	Surdez na Idade Média	30
Imagem 2	Alexander Graham Bell	32
Imagem 3	Onde está a Deficiência	42

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Siglas	Significado
ACD	Análise Crítica do Discurso
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APADA	Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
BPC	Benefício da Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPRE	Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação
HU - UFSC	Hospital Universitário Professor Polydoro Ernani de São Thiago (Universidade Federal de Santa Catarina)
IATEL	Instituto de audição, terapias integrativas e da linguagem.
MCI	Modelos Cognitivos Idealizados
PC	Período Crítico
SciELO	Scientific Electronic Library on line
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O PROBLEMA, OS OBJETIVOS E A METODOLOGIA	20
1.1 O PROBLEMA E OS OBJETIVOS	20
1.1.1 Problema.....	20
1.1.2 Objetivo Geral.....	20
1.1.3 Objetivos Específicos.....	20
1.2 A METODOLOGIA.....	21
2 DEFICIÊNCIA E SURDEZ: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEPÇÕES NOS MODELOS MÉDICO E SOCIAL	26
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DOS CONCEITOS DE DEFICIÊNCIA E SURDEZ.....	28
2.2 MODELOS MÉDICO E SOCIAL DE DEFICIÊNCIA.....	36
2.2.1 Modelo Social da Deficiência e o Conceito de Capacitismo.....	44
3 A CENTRALIDADE DOS CONCEITOS PATOLOGIZAÇÃO DA SURDEZ, AQUISIÇÃO TARDIA DA LIBRAS E IDENTIDADE SURDA	48
3.1 O CONCEITO DE PATOLOGIZAÇÃO DA SURDEZ.....	48
3.2 O CONCEITO DE AQUISIÇÃO TARDIA DA LIBRAS.....	52
3.2.1 Hipótese do Período Crítico na Aquisição da Linguagem e a Surdez.....	57
3.3 O CONCEITO DE IDENTIDADE SURDA.....	63
4 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO FUNDAMENTAÇÃO PARA A COMPREENSÃO DA SURDEZ	73
4.1 VIGOTSKI E A CONSTITUIÇÃO DO PSQUISMO.....	76
4.2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E SURDEZ	83
4.2.1 Conceito de Linguagem.....	83
4.2.1.1 <i>Língua e Linguagem</i>	83
5 ESTADO DO CONHECIMENTO: A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA DE 2005 A 2020.	99
5.1 LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE OS CONCEITOS DE PATOLOGIZAÇÃO DA SURDEZ, AQUISIÇÃO TARDIA DA LIBRAS E IDENTIDADE SURDA.....	99
5.1.1 Patologização da Surdez - pesquisa na BDTD	102
5.1.2 Patologização da Surdez – pesquisa na CAPES	103

5.1.3 Patologização da Surdez – pesquisa na SciELO.....	103
5.1.4 Aquisição Tardia da Libras – pesquisa na BDTD	103
5.1.5 Aquisição Tardia da Libras – pesquisa na CAPES	106
5.1.6 Aquisição Tardia da Libras – pesquisa na SciELO	107
5.1.7 Identidade Surda - pesquisa na BDTD	107
5.1.8 Identidade Surda – pesquisa na CAPES	111
5.1.9 Identidade Surda – pesquisa na SciELO	117
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	120
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	140

INTRODUÇÃO

Início este trabalho acadêmico descrevendo um pouco da minha experiência como pai de uma menina surda, professor de ensino fundamental de escola pública e intérprete da língua brasileira de sinais (Libras). A combinação desses fatores culminou na clareza e necessidade de debate sobre o tema surdez. Sophia, hoje com dezenove anos, foi a minha inspiração para a elaboração deste trabalho acadêmico. A ideia não é romantizar as dificuldades, mas torná-las conhecidas, pois compactuam comigo inúmeras famílias de surdos que, de forma semelhante, também passaram ou passam pelas mesmas dificuldades.

O presente trabalho discute como o conceito patológico, médico, da surdez influencia instituições e pessoas a partir da ideia de deficiência e necessidade de normalização do surdo, considerado inapto ao convívio social, caso não seja “consertado”, pois lhe falta algo, o ouvir (SKLIAR, 2016). Destacam-se os papéis da escola, da família e do trabalho nesse processo de adequação do surdo mediante uma cultura ouvinte dominante. Nessa perspectiva, minha história foi o substrato que alimenta os capítulos deste trabalho.

Nos primeiros meses de vida, minha filha foi diagnosticada com uma deficiência física, uma dificuldade motora de coordenação nas pernas. Começava, assim, nossa epopeia na busca do diagnóstico de Sophia. Inúmeros exames, filas médicas e horas dentro de hospitais nos trouxeram um diagnóstico de Leucoencefalopatia¹. Um nome bastante extenso para um problema sem causas aparentes, uma vez que a gravidez e parto foram normais. Ao crescer, algumas cirurgias de correção de tornozelo e joelho foram realizadas no Hospital Pequeno Príncipe de Curitiba-PR. Iniciamos, aos dois anos, a reabilitação do andar, com fisioterapia sendo realizada semanalmente, até hoje, aos dezenove anos. Sophia atualmente anda com apoio de muletas e/ou andador, dependendo da acessibilidade do ambiente.

¹ A leucoencefalopatia megalencefálica com substância branca evanescente e cistos subcorticais de descrição relativamente recente tem como característica principal a presença de megalencefalia de início precoce, associada à leucodistrofia difusa e simétrica e cavitações localizadas no lobo temporal, bilateralmente. É especialmente definida pela RNM e pela RNM com espectroscopia, existindo grande discrepância entre a intensidade dos achados neuroradiológicos e a intensidade do quadro clínico, sendo os primeiros acentuados e extensos no sistema nervoso central (SNC), enquanto o segundo pode ser de intensidade variável (OLIVEIRA *et al.*, 2004, p. 1.061).

Sendo diagnosticada inicialmente com deficiência física e cognitiva, a partir dos quatro anos, Sophia frequentou escolas especializadas da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) com atendimentos fonoaudiólogos e terapia ocupacional realizados para estimular a socialização e a fala. Inicialmente, na cidade de Toledo – PR e, após, com intuito de buscar melhores condições de ensino, houve a mudança para a APAE de Florianópolis – SC.

Tivemos oficialmente dois diagnósticos de equipes da área da saúde, todas formadas por três profissionais (médico, fonoaudiólogo e psicólogo), ou seja, foram seis profissionais da área da saúde que diagnosticaram as deficiências física e cognitiva de Sophia. Inúmeras vezes, nós, pais, fomos questionados sobre a origem da deficiência, por olhares desconfiados e taxativos de psicólogos, assistentes sociais e médicos. Não seguros do diagnóstico e para termos uma terceira opinião, procuramos o Hospital Universitário de Florianópolis – HU, onde, após consulta, Sophia foi encaminhada a fazer um exame de audiometria com sedação, cujo resultado foi surdez severa. Ironicamente, do dia para a noite, Sophia deixou de ser uma criança com deficiência cognitiva, para se tornar surda.

Aproximadamente aos cinco anos, apresentamos a ela a língua de sinais com atendimentos no IATEL² e sala multimeios da escola municipal do bairro. A tentativa de alfabetização via português oral e escrito antes do diagnóstico de surdez não trouxe resultados; contudo, após o diagnóstico de surdez, ela adquiriu a língua de sinais em poucos meses. Isso nos fez questionar o diagnóstico de deficiência cognitiva devido à facilidade de aprendizado que demonstrava a partir da aquisição da língua de sinais (a Libras).

Enfrentamos vários problemas escolares, pois Sophia era extremamente agressiva, brigava com professores e colegas ouvintes. Começou a ser acompanhada com intérprete em sala quando ingressou na Escola Federal de Aplicação vinculada à UFSC, onde, pela primeira vez, agora no 5º ano, pôde compreender aquilo que era estudado em sala. Sophia não se adaptou e continuava sendo ríspida com colegas, professores e até com o intérprete. Hoje, compreendo que ela não tinha convívio suficiente com pares linguísticos (surdos); os pais não dominavam a libras, não adquiriu a língua no tempo correto e, provavelmente, vivia um conflito interno de identidade.

² Instituto de audição, terapias integrativas e da linguagem. Florianópolis – SC.

Foi então, por meio de pesquisas na internet e conversas com professores e amigos, que descobrimos a Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos (APADA), na cidade de Santa Rosa, no interior do Rio Grande do Sul, escola filantrópica e bilíngue com turmas, em sua maioria, formadas por alunos surdos. Sophia ingressou no 8º ano em uma turma com nove alunos surdos.

Após meses de adaptação a essa nova realidade totalmente diferente, atendimento psicológico e apoio da escola, enfim, Sophia conseguiu construir sua identidade surda. Hoje, com dezenove anos, é uma moça amorosa, socializa com surdos e ouvintes, quer ser professora de libras, defende a língua de sinais como primeira língua para surdos, tem posição política nas redes sociais e é militante junto à comunidade surda.

Percebo que a história da minha filha poderia ser diferente se a patologização da surdez não estivesse enraizada nas diversas camadas da sociedade. Diagnóstico da área da saúde errado/equivocado; falta de conhecimento aprofundado da surdez e da vida dos surdos por fonoaudiólogos; ouvintismo; escolas sem intérprete; profissionais da educação despreparados; discriminações negativas; pouquíssimas políticas públicas. Esse aglomerado de fatores contribuiu para inúmeras perdas na vida de Sophia e, provavelmente, de tantos outros surdos. Nesse sentido, minha luta é acadêmica e pretendo realizar pesquisas na área da surdez e apresentá-las ao conhecimento da sociedade, contribuindo e legitimando a luta da comunidade surda frente à necessidade de reconhecimento linguístico/cultural.

Há problemas que perpassam as áreas da educação e saúde, como: diagnósticos errados, falta de informações esclarecedoras e confiáveis, falta de conhecimento da comunidade surda. Há, também, os problemas enfrentados quando um surdo ingressa numa escola comum, a saber: falta de professores conhecedores da língua do surdo (Libras), falta de intérprete, de um trabalho pedagógico que enfatize o conteúdo produzido pela humanidade. E, ainda, na vida adulta, o enfrentamento de problemas para conseguir trabalho, as discriminações e estigmatizações, os problemas sociais e familiares pela não aceitação do surdo e da surdez.

Minha história de vida enquanto professor, intérprete e pai de filha com deficiência física e surdez se entrelaça, em alguns momentos, com a pesquisa aqui realizada. Identifico-me, em alguns momentos da escrita e, por isso, cito algumas experiências em forma de nota de rodapé, pois entendo que toda experiência vivida

é parte da construção do conhecimento e sinto a necessidade de compartilhar.

Quando o autor for surdo, será descrito com essa informação. Deixo claro que, em nenhum momento, tenho a intenção de criar hierarquias na construção do texto, mas de trazer à luz autores que compõem obras bibliográficas importantes e que, às vezes, não são re/conhecidos. Espero que pessoas ouvintes e surdas, ao lerem esse trabalho, se identifiquem e fortaleçam o propósito da pesquisa, para que, cada vez mais, se torne necessário conhecer a cultura surda.

Por vezes, adentrar-se-á em assuntos polêmicos, os quais, por limitações no tempo de pesquisa, não serão aprofundados como deveriam, por exemplo: escola especial ou comum na educação de surdos, o uso ou não de aparelhos auditivos. O intuito é sugerir e estimular o leitor, pesquisadores e acadêmicos para novas pesquisas na área da surdez. Apontar os fatores que podem levar à patologização da surdez no cerne da sociedade e as possíveis consequências ou prejuízos à vida do surdo são os objetivos principais desta pesquisa.

Inicialmente, no primeiro capítulo, são apontados os objetivos gerais e específicos que norteiam a pesquisa, bem como o problema, a metodologia e unidades de análise formuladas a partir da literatura acadêmico-científica que emergiu da pesquisa do estado do conhecimento, mas, especialmente, das inquietações deste pesquisador. Essas unidades de análise constituem-se como hipóteses que serão discutidas no capítulo 6, no qual verificar-se-á, na produção teórica estudada, se há a compreensão de que existe o fenômeno da patologização da surdez com possíveis consequências no que tange à aquisição tardia da libras e dificuldades para a construção da identidade do surdo, que é a proposta do presente trabalho. No segundo capítulo, são apresentados Aspectos Históricos de Deficiência e da Surdez, a partir de uma fundamentação nos modelos médico e social da deficiência.

No terceiro capítulo, é apresentada a centralidade dos conceitos Patologização da Surdez, Aquisição Tardia da Libras e Identidade Surda, utilizados como descritores para esta pesquisa. Trata-se de enunciar o significado, ou seja, como vêm sendo compreendidos esses conceitos na literatura disponível na área da surdez, desde alguns dos clássicos brasileiros da área, aos mais recentes autores.

O quarto capítulo aborda a teoria que embasa a pesquisa, a saber, a Teoria Histórico-Cultural. Parte-se de um breve histórico sobre a vida de Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), entre outros autores, em especial, Alexander

Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), que, apoiados nos princípios do método marxista, deixaram um legado acadêmico nos campos da psicologia e da educação, especialmente com as contribuições de Vigotski para os estudos sobre o desenvolvimento do psiquismo humano. Discute-se o conceito de linguagem, sua aquisição e sua importância para o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, com destaque para os surdos; há o conceito de língua e a diferença entre língua e linguagem, trazendo uma análise da importância da aquisição da linguagem à luz da Teoria Histórico-Cultural.

O quinto capítulo é composto pelo Estado do Conhecimento. Conforme já mencionado, foram realizadas buscas nas plataformas acadêmicas BDTD, *SciELO* e CAPES, com os descritores: Patologização da Surdez, Aquisição Tardia da Libras e Identidade Surda, com recorte temporal entre os anos de 2005 e 2020, tendo em vista o surgimento da legislação sobre a surdez com a Lei nº 10.436/2002 e o decreto que a regulamenta nº 5.626/2005 porque, mesmo vigorando uma legislação específica sobre a surdez, especialmente quanto ao direito dos surdos de acesso à sua própria língua – a Libras –, esses direitos ainda não têm sido plenamente disponibilizados aos surdos. O quinto capítulo refere-se às concepções quanto aos Modelos Médico e Social da deficiência, aspectos históricos da deficiência e da surdez. Por último, no sexto capítulo, apresentam-se os dados e resultados da pesquisa, propondo responder aos questionamentos das unidades de análise.

A compreensão, quanto ao conceito de patologização da surdez, e suas possíveis interferências nas relações entre o surdo e a sociedade podem contribuir para o entendimento de outras questões que perpassam sua vida, como: - as consequências para a aquisição da libras, que pode ocorrer de forma tardia e a constituição de sua identidade como surdo; - seu processo de apropriação do conhecimento, seu desenvolvimento cognitivo, de suas funções psicológicas superiores, podendo, também, ocorrer consequências negativas e/ou prejuízos à sua vida, a partir desse fenômeno que estamos denominando, neste trabalho, como patologização da surdez.

1. O PROBLEMA, OS OBJETIVOS, A METODOLOGIA

1.1 O PROBLEMA E OS OBJETIVOS

Verificou-se que, tanto os trabalhos científicos encontrados nas plataformas BDTD, CAPES e SciELO, como os outros trabalhos científicos pesquisados apresentam fundamentos teóricos de diversos autores. Esta pesquisa fundamenta-se na teoria histórico-cultural para as análises teóricas, que foram realizadas para responder ao seguinte problema de pesquisa:

1.1.1 Problema

Início esta pesquisa com as seguintes questões: - Quais os fatores que podem levar à patologização da surdez e, como consequência, ocasionar a aquisição tardia da libras e dificuldades para a construção da identidade dos surdos? - Existe, na literatura científica brasileira, o fenômeno que estamos denominando de patologização da surdez? O que ele significa?

1.1.2 Objetivo Geral.

Identificar - na produção acadêmico-científica disponível nas plataformas BDTD, CAPES e *SciELO*, no período de 2005 a 2020, e em outras produções acadêmicas, quais os fatores que podem ocasionar a patologização da surdez e suas consequências para a aquisição tardia da libras por parte do surdo e para a constituição de sua identidade como surdo.

1.1.3 Objetivos Específicos.

- a) Compreender o conceito de **patologização da surdez** e suas consequências para a vida dos surdos.
- b) Compreender o conceito de **aquisição tardia da libras** e suas consequências para a vida dos surdos.
- c) Compreender o conceito de **identidade surda**.
- d) Identificar e compreender quais os motivos - além da patologização da surdez - que podem levar à **aquisição tardia da libras** pelo surdo.

- e) Identificar e analisar quais os motivos - além da patologização da surdez - que podem levar a dificuldades para a constituição da **identidade do sujeito surdo**.
- f) Compreender os conceitos de **deficiência e surdez** na perspectiva **dos modelos médico e social**.
- g) Compreender os conceitos de linguagem e de língua e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma língua.
- h) Analisar a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano com ênfase na surdez.

1. 2 METODOLOGIA.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, pois se propõe a oferecer maior clareza ao tema apresentado, no sentido de proporcionar visão geral sobre determinado fato, esclarecer conceitos e ideias, formular hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores, proporcionando "maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses" (GIL, 2009, p. 41). Quanto ao delineamento da pesquisa (seu planejamento), foi utilizada majoritariamente a pesquisa bibliográfica, lembrando que, para Gil (2009, p. 44): "Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas". De abordagem qualitativa, possibilita observação e análise de diferentes perspectivas e busca responder às questões específicas de uma dada realidade, trabalhando na perspectiva dos motivos e significados (MINAYO, 2015).

Os dados coletados na produção teórica – encontrados no estado do conhecimento e em outros trabalhos científicos sobre a temática referente aos fatores que podem levar à patologização da surdez e suas consequências para a aquisição tardia da libras por parte do surdo, bem como para a constituição de sua identidade como surdo - serão explorados e analisados por meio de análise conceitual - pois é de conceitos que se está tratando neste estudo - com fundamentação na THC e a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977). Segundo a autora (BARDIN, 1977, p. 38): "[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". Nesta pesquisa, o conteúdo é o das mensagens contidas na produção acadêmico-científica pesquisada, lembrando que a autora esclarece, ainda, que são elementos da análise

de conteúdo, as mensagens escritas, orais, gestuais ou silenciosas.

Para a autora (1977), a análise de conteúdo tem como objeto a linguagem, a palavra, o aspecto individual e atual da linguagem, ou seja, a análise de conteúdo “[...] trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis”. (p. 43). Ao explicar a diferença entre linguística e análise de conteúdo, Bardin (1977, p. 44) afirma:

A linguística estuda a língua para descrever o seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo *da* língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades *através* das mensagens. (grifos da autora).

Nesse sentido, a análise foi realizada mediante leitura sistemática da produção teórica encontrada nas plataformas BDTD, CAPES e SciELO e em outros textos científicos, seguida da etapa de exploração do material a partir dos conteúdos mais relevantes e comuns, que responda aos objetivos da pesquisa. Assim, para realizar um inventário da produção acadêmico-científica na área da surdez, no sentido de identificar as diferentes perspectivas pelas quais o estudo desse tema vem sendo enriquecido e para ampliar o conhecimento sobre as pesquisas realizadas, foram escolhidos os seguintes descritores: a) Patologização da Surdez; b) Aquisição Tardia da Libras e c) Identidade Surda. Dessa forma, esta pesquisa parte das seguintes questões:

- Quais os fatores que podem levar à patologização da surdez?
- É possível que haja, como consequências da patologização da surdez, a aquisição tardia da libras por parte do surdo e dificuldades na constituição de sua identidade como surdo?

Todas as pesquisas foram realizadas de um computador pessoal, no ambiente doméstico, devido à crise sanitária da pandemia do Coronavírus, na qual o Brasil se encontrava no período de realização deste estudo. O período de busca para levantamento dos dados ocorreu entre os meses de novembro de 2020 a fevereiro de 2021, tendo sido delimitado, como recorte temporal, o período de 2005 a 2020. Essa delimitação ocorreu pelo fato de que, em 2005, com o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), temas - a Libras como primeira língua para os surdos brasileiros, a implantação da disciplinas de Libras nos cursos de Licenciatura, a educação bilíngue e a formação de profissionais - afloram, trazendo debates e

despertando interesse acadêmico.

Por conta desse interesse, é que nos propusemos a elaborar esta pesquisa para melhor compreender/elucidar questões que se relacionam com essa língua (a Libras) tão importante para os surdos brasileiros, não apenas como meio de comunicação e de interação social, mas, especialmente, como instrumento do pensamento, como nos ensina Vigotski. Ressalta-se que, em 2002, a Comunidade Surda³ já havia alcançado uma grande vitória na luta por reconhecimento linguístico, quando a Língua Brasileira de Sinais – Libras, passou a ser reconhecida como meio de comunicação da comunidade surda, com a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002), porém, ainda, sem muitas mudanças práticas. Importante lembrar que a Libras não é considerada língua oficial do Brasil, mas da comunidade surda do Brasil.

A pesquisa foi realizada a partir das plataformas: - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; - Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/MEC e - *The Scientific Electronic Library Online – SciELO*. Nos descritores com mais de uma palavra, foram usadas aspas, bem como o filtro por assunto e o idioma português. Após o mapeamento dos trabalhos científicos encontrados nas três plataformas supracitadas, realizou-se a leitura dos Resumos e da Introdução no caso das dissertações e teses e, no caso dos artigos científicos, fez-se sua leitura na íntegra. O intuito foi identificar e compreender quais eram os objetivos, a fundamentação teórica, a metodologia e os resultados das pesquisas quanto à temática deste estudo. Na situação das teses e dissertações, estabeleceu-se que, caso os dados encontrados no resumo e na introdução não fossem satisfatórios, adentrar-se-ia no corpo do texto, o que ocorreu com várias delas.

Foram excluídos os trabalhos que não tivessem como foco principal os fatores

³ Quadros (2019) define “comunidade surda” a partir de Silva (2012, p. 29, p. 43-44), como “[...] uma categoria importante, constituída primeiramente pelos católicos, quando se referiam às paróquias em que havia surdos; posteriormente, os luteranos passaram a incluir as escolas especiais, paróquias e associações de surdos nessa categoria. Depois, os batistas passaram a ampliá-la, incluindo também territórios como bares, shoppings, rodoviárias e praias, transformados em **pontos de encontro de surdos** até os dias de hoje. Silva ainda chama a atenção para o fato de o termo comunidade surda ser também **uma categoria política**, para além de uma rede social e institucional”. (Grifo nosso). Segundo Quadros (2019) são exemplos de comunidade surda: a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS, Confederação Brasileira de Esportes Surdos – CBDS, Associações de Igrejas e etc.. Strobel (2018) distingue e define “povo surdo” de “comunidade surda”. O primeiro define-se como “[...] grupo de sujeitos surdos que usam a mesma língua, que tem costumes, história, tradições comuns e interesses semelhantes” (p.37). Diferencia de comunidade surda porque podem participar desse meio sujeitos surdos e ouvintes, compartilhando dos mesmos artefatos culturais.

que poderiam levar à patologização da surdez e as consequências daí advindas, tanto para a aquisição tardia da libras por parte do surdo quanto para a constituição de sua identidade como surdo.

O Quadro abaixo apresenta o resultado da pesquisa por descritor nas três plataformas abaixo mencionadas. Foram 20 trabalhos selecionados e analisados no total.

Quadro 1: Descritores, Plataformas de Pesquisa e Quantidade de Trabalhos Científicos.

Descritores	BDTD	CAPES	SciELO
Patologização da Surdez	0	0	0
Aquisição Tardia da Libras	3	0	1
Identidade Surda	4	9	3
Total por Base de Dados	7	9	4
Total de Trabalhos Científicos	20		

Fonte: Elaboração do autor.

Dessa forma, a metodologia utilizada para a pesquisa sobre o estado do conhecimento a respeito dos fatores que podem levar à patologização da surdez e suas consequências para a aquisição tardia da libras por parte do surdo e para a constituição de sua identidade como surdo caracteriza-se como um levantamento e uma avaliação/análise da produção acadêmico-científica sobre o tema, à luz da Teoria Histórico-Cultural. O objetivo é responder ao problema de pesquisa anteriormente enunciado e identificar - em cada texto e no conjunto deles - questões relacionadas à temática que está sendo estudada/analizada.

Reitera-se, assim, que, além da análise da produção teórica (artigos científicos, dissertações e teses) encontrada na pesquisa, relativa ao estado do conhecimento, foram estudados e analisados, também, outros trabalhos científicos que tinham relação com a temática, para procurar responder aos problemas sobre: “Quais os fatores que podem levar à patologização da surdez o que, por sua vez, pode trazer como consequências, a aquisição tardia da libras e dificuldades para a construção da identidade do sujeito surdo”.

Para tanto, procurou-se identificar, também, nesses outros trabalhos científicos, as unidades de análise abaixo relacionadas, que têm relação com os problemas acima mencionados e que emergiram da própria produção teórica estudada, bem como das inquietações do autor deste estudo.

- 1. Unidade de Análise:** A concepção de surdez fundamentada no modelo médico de deficiência pode levar à patologização da surdez.
- 2. Unidade de Análise:** Uma educação de surdos que não realiza uma prática pedagógica que contribua para a construção da autonomia desses sujeitos pode ser um fator causador de patologização da surdez.
- 3. Unidade de Análise:** O fato de pais ouvintes de filhos surdos não dominarem a Libras pode fazer com que seus filhos surdos não a adquiram no mesmo período em que todas as crianças adquirem sua língua (adquirindo-a de forma tardia).
- 4. Unidade de Análise:** Nos casos em que há Aquisição Tardia da Libras, pode haver comprometimento na qualidade da aquisição da libras por parte do surdo.
- 5. Unidade de Análise:** Outras consequências negativas e/ou prejuízos à vida do surdo a partir da patologização da surdez.

2. DEFICIÊNCIA E SURDEZ: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEPÇÕES NOS MODELOS MÉDICO E SOCIAL

Esta seção busca refletir sobre as concepções de deficiência e surdez em seus aspectos históricos e na perspectiva dos modelos médico e social, para se compreender alguns aspectos da forma com que, historicamente, foram tratadas as pessoas com deficiência; no caso deste estudo, as pessoas surdas nas diferentes instâncias da sociedade. Os dois modelos relativos à concepção que subjazem ao conceito de deficiência são os modelos médico e social; o primeiro compreende a pessoa com deficiência como alguém com uma limitação orgânica, estabelecendo suas ações pautadas na correção e superação da deficiência pela própria pessoa com deficiência, sem atuação do meio externo. E o segundo, o modelo social, compreende a pessoa com deficiência a partir da ideia de

[...] que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas uma questão da vida em sociedade, o que transfere a responsabilidade pelas desvantagens das limitações corporais do indivíduo para a incapacidade da sociedade em prever e se ajustar à diversidade (BAMPI, GUILHERM, ALVES, 2010, p. 3).

Essa questão se revela relevante nesta pesquisa quando se busca demonstrar a importância da construção das relações sociais na perspectiva de Vigotski⁴ e, no caso da surdez, partindo dos primeiros contatos do bebê surdo com sua família no processo de aquisição da língua e se expandindo para outras esferas sociais, já que todas essas questões têm relação direta com a patologização da surdez.

Desde os primórdios da humanidade, o homem sempre buscou explicar a natureza ao redor. A partir daí, nasceram os mitos sobre deuses responsáveis pelos acontecimentos até então inexplicáveis, justificados por ações divinas, ou seja, nesse contexto, foram criados os mitos para justificar as questões que ainda não eram possíveis de se explicar de maneira científica. Assim, também na área da surdez, a sociedade cria mitos, por exemplo, o de que a surdez - vista a partir de aspectos biológicos – é um problema a ser consertado, ou seja, para a sociedade,

⁴ No Brasil há diferentes formas para a escrita do nome do estudioso russo Lev Semenovich Vigotski. (1896-1934) - Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vygotskii, Vigotski; neste trabalho será utilizada a forma Vygotski, exceto nas referências, que serão registradas conforme a grafia do texto original.

de um modo geral, a pessoa surda é desconhecida; imagens e opiniões são criadas sem qualquer fundamentação sobre a surdez, o surdo e sua língua de sinais.

Nesse sentido, ressalta-se que Skliar (2001) faz uma crítica severa acerca da medicina e das percepções clínicas que têm pautado a modalidade Educação Especial, afirmando que as concepções pedagógicas sobre a educação dos surdos são pensadas a partir de pressupostos clínico-patológicos, o que não difere, na maioria das vezes, da situação das demais pessoas com deficiência, neste momento histórico. Para o autor, o questionamento implícito nessa concepção seria de que:

[...] se se tira ou se reduz o tamanho da deficiência, se tiram ou se reduzem as consequências sociais. O homem seria homem se não fosse cego, se não fosse retardado mental, se não fosse negro, se não fosse homossexual, se não fosse fanático religioso, se não fosse indígena, etc. (SKLIAR, 2001, p. 12).

Historicamente, as pessoas com deficiência foram privadas do acesso aos meios e instrumentos sociais que permitiriam sua aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, por suas características puramente biológicas, essas pessoas ficaram isoladas e/ou privadas da possibilidade de interagir socialmente, o que, na maioria das vezes, comprometeu, de maneira irreversível, seu processo de desenvolvimento. Em se tratando da educação das pessoas com deficiência, a resolução 02/2001 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001, p. 1), em seu Art. 3º, define a educação especial, como uma modalidade de educação escolar, pela qual

[...] entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

No entanto, no Brasil, existe uma discrepância enorme entre legislação e realidade que agrava esse cenário educacional. No caso da surdez⁵, um dos fatores

⁵ Na área da surdez - a partir dos estudos culturais -, o conceito de deficiência tem sido secundarizado no sentido de considerar a surdez dentro da diversidade e da diferença linguística, desconsiderando-a como deficiência. Ou seja, nos Estudos Culturais, justifica-se a não utilização e a

da falta de acesso a libras tem sido a ausência do Estado e o desrespeito às leis existentes. Diniz (2007) chama a atenção para a necessidade de se romper com o discurso médico, cobrando do Estado atuação efetiva, no sentido de “[...] assumir a deficiência como uma questão sociológica, retirando-a do controle discursivo dos saberes biomédicos” (DINIZ, 2007, p.18).

Com essas considerações iniciais, nas próximas subseções, foram abordados alguns aspectos dos conceitos de deficiência e surdez e de como a deficiência tem sido compreendida a partir do que se convencionou chamar de modelo médico-biológico e modelo social da deficiência, de forma a contribuir para a reflexão trazida por este estudo sobre a patologização da surdez e suas consequências para a aquisição tardia da libras, bem como para a constituição da identidade dos sujeitos surdos.

2. 1 ASPECTOS HISTÓRICOS DOS CONCEITOS DE DEFICIÊNCIA E SURDEZ⁶

Segundo Aranha (2005), são poucas as informações ou registros de pessoas com deficiência na Antiguidade; nesse período, “[...] a **organização sociopolítica** se fundamentava no poder absoluto de uma minoria, associada à absoluta exclusão dos demais das instâncias decisórias e administrativas da vida em sociedade” (p. 6, grifos da autora). A população, na maioria escrava e utilizada nas funções servis, vivia basicamente das sobras dos senhores; “nesse contexto, a **pessoa diferente**, com limitações funcionais e necessidades diferenciadas, era praticamente exterminada por meio do abandono, o que não representava um problema de natureza ética ou moral”. (ARANHA, 2005, p. 7, grifos da autora).

Aranha (2001) afirma, ainda, que a relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência “[...] tem se modificado no decorrer dos tempos, *tanto* no que se refere aos pressupostos filosóficos que a determinam e permeiam, *como* no conjunto de práticas nas quais ela se objetiva”. (p. 160, grifos da autora). As pessoas com deficiência eram ignoradas e deixadas à

não adoção da ideia de surdez como deficiência, mas como uma diferenciação linguística. Segundo Oliveira (2020), o vasto grupo de sujeitos surdos “[...] embalados especialmente pela tenacidade da comunidade surda em resistir aos discursos clínicos que viam a surdez como deficiência, lutaram pelo reconhecimento legal da língua de sinais” (p.17).

⁶ Neste capítulo, foram mescladas ao texto algumas inspirações que ocorreram durante o processo de leitura e reflexão, culminando em desenhos feitos à caneta que remetem a questões históricas sobre a deficiência e a surdez. Por vezes, as palavras calam-se, mas as inquietações continuam.

própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humana, da mesma forma que, na Antiguidade, algumas delas continuavam a ser aproveitadas “[...] **como fonte de diversão**, como bobos da corte, como material de exposição, etc.” (ARANHA, 2005, p. 9, grifos da autora). Rodrigues e Lima (2017), corroborando Aranha (2005), salientam que, na Antiguidade, as pessoas que faziam parte do “populacho” tinham suas vidas limitadas a atender às necessidades da nobreza. Nessa estrutura social excludente, “[...] a pessoa deficiente, era excluída em razão da sua deficiência, associada a uma ‘ineficiência’, pois não seria ‘produtiva’ para a nobreza. Assim, nada podia ser feito, e só restava a aceitação dessa condição”. (ARANHA, 2005, p. 23, grifos das autoras).

Na Idade Média: “Pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas (provavelmente deficientes físicos, sensoriais e mentais), em função da assunção das idéias cristãs, não mais podiam ser exterminadas, já que também eram criaturas de Deus”. (ARANHA, 2005, p. 8). Nesse período, variavam as formas de tratamento às pessoas com deficiência; ora, elas eram objeto de caridade, ora, caçadas e punidas até a morte, consideradas insignificantes e sem qualquer atuação social (PESSOTI, 1984; BIANCHETTI, 1995; ARANHA, 2001; 2005).

A Idade Média é marcada por acontecimentos, como: os conflitos internos na Igreja Católica, que deram origem à Igreja Protestante, com a dissidência de Martinho Lutero e seus seguidores; um sistema de produção baseado principalmente na agricultura; o clero, como uma classe social emergente e alinhada à nobreza; e a crescente busca por novas terras por meio das navegações (ARANHA, 2001). Dentre os acontecimentos que marcam esse período, estão as perseguições e extermínio de pessoas dissidentes da Igreja Católica, consideradas hereges ou endemoniadas, como descreve Aranha (2005, p. 10):

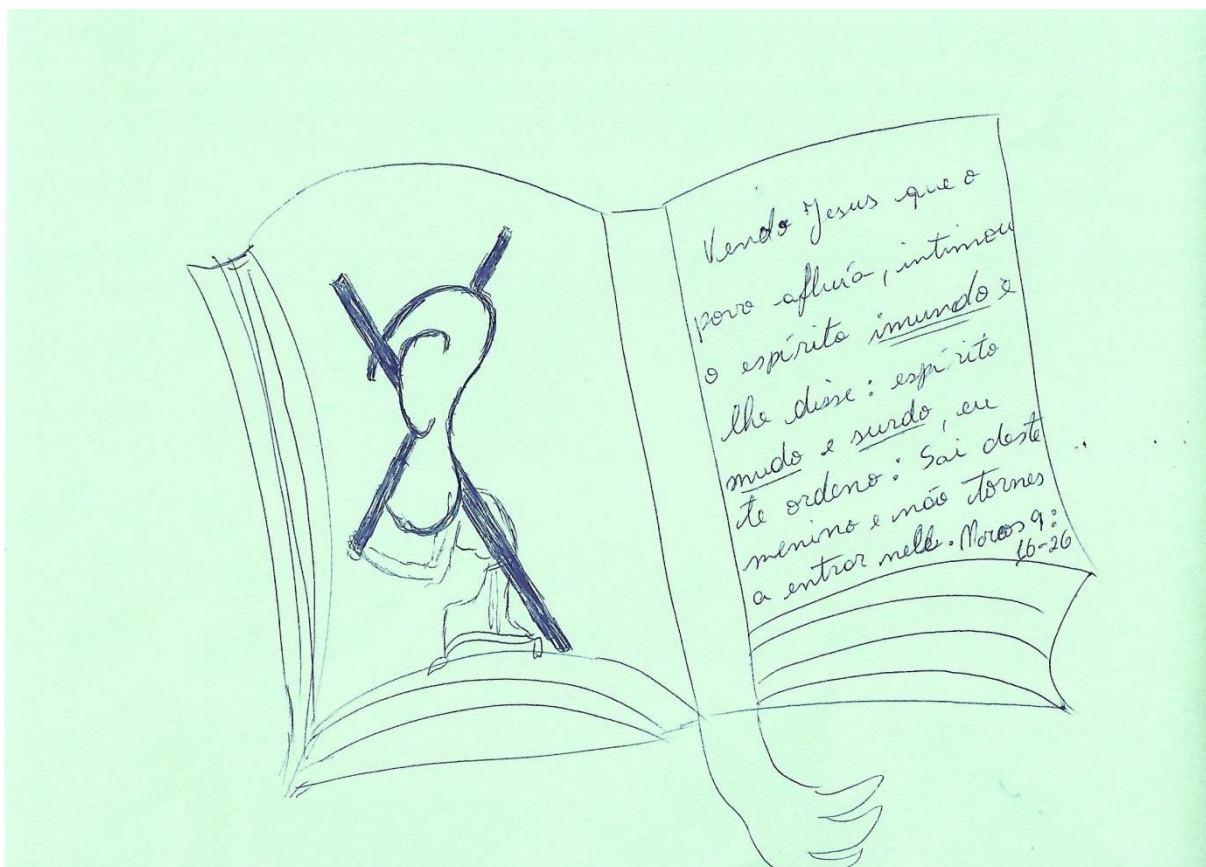
Há, inclusive, documentos papais determinando os procedimentos a serem adotados pelo clero para identificarem essas pessoas e junto a elas “tomarem providências”, tais como torturas e outras punições severas, que incluíam até a morte pela fogueira. Documentos da Igreja, que tinham a função de orientar os membros do clero para identificarem e interrogarem os suspeitos de heresia, eram claramente ameaçadores e perigosos para as pessoas com deficiência, e dentre essas, especialmente para as pessoas com deficiência mental (grifos da autora).

Nessa conjuntura, o clero, com o advento da Idade Média, alçado ao cenário

político, apoia-se nos preceitos bíblicos com a finalidade de salvação da alma, restando, ao “corpo doente”, a condenação. O clero assume cada vez maior poder político, econômico e social; esses poderes eram provenientes do poder maior que detinham de excomungar aqueles que os desagradassem, vedando, assim, sua entrada nos céus (ARANHA, 2005). Segundo Aranha (2001, p. 163): “[...] concebiam a deficiência como fenômenos metafísicos, de natureza negativa, ligados à rejeição de Deus, através do pecado, ou à possessão demoníaca”.

Rodrigues e Lima (2017) apontam que, a partir do declínio do poder religioso, altera-se a ordem social no final da Idade Média, por meio da exploração e mercantilização de produtos; a revolução burguesa, diferentemente do sistema feudal, condiciona os operários a venderem sua força de trabalho aos donos dos meios de produção (ARANHA, 2005). Nesse cenário, a decadência da Igreja também possibilita novas compreensões acerca da deficiência, alternando a forma de compreendê-la entre as concepções religiosas mística e metafísica, bem como as concepções médica, biológica, orgânica.

Imagem 1: Surdez na Idade Média.



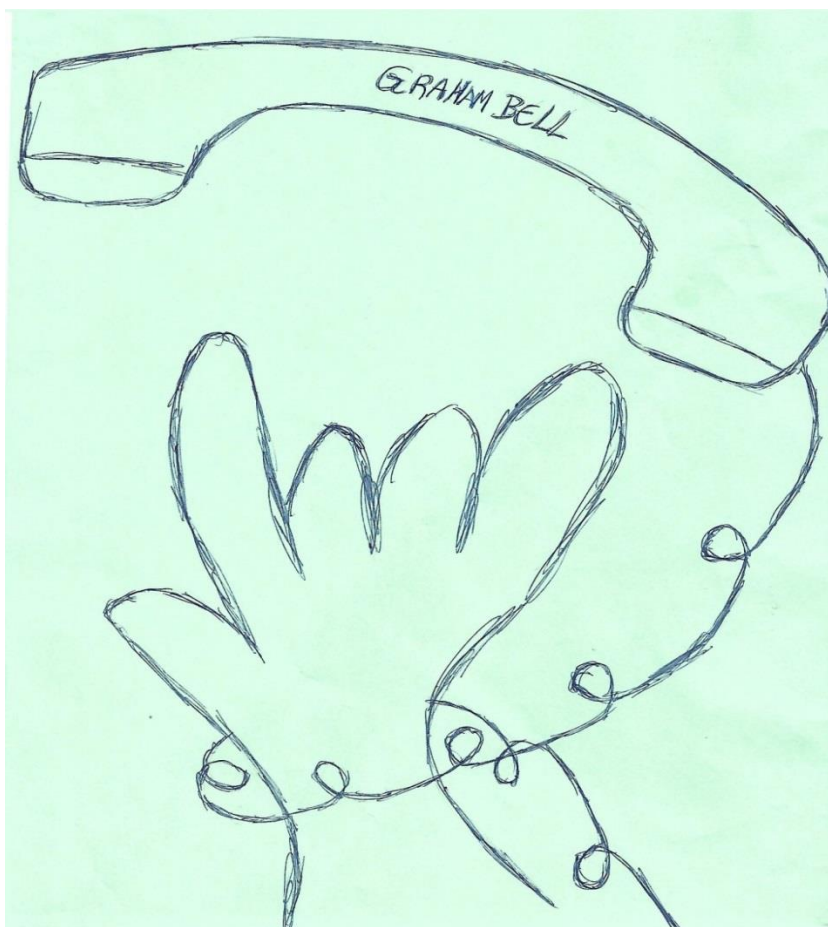
Fonte: Elaboração do autor.

Descrição da imagem: livro aberto representando a Bíblia cristã com a figura, na página à esquerda, de um homem que, no lugar da cabeça, possui uma orelha carregando uma cruz e, na página à direita, a citação bíblica: “Vendo Jesus que o povo afluía, intimou o espírito imundo e lhe disse: espírito mudo e surdo, eu te ordeno: sai deste menino e não tornes a entrar nele. Marcos 9:16-26”.

O desenho acima mostra uma passagem bíblica que representa o período da Idade Média, o qual foi marcado por conflitos religiosos e interesses políticos. Em meio a esse cenário, a pessoa com deficiência passa a ser percebida como ser humano, uma evolução importante, levando em conta que a maioria era morta no período anterior (Idade Antiga), porém, essa pessoa era passível de “cura” e correção. Nesse sentido, a patologização pode ter suas origens nos primórdios da humanidade, quando, pelo viés religioso, uma pessoa com deficiência necessitava estar apta fisicamente para ser merecedora do encontro com Deus na vida pós-morte (ARANHA, 2001). O “conserto” do seu corpo deveria ser realizado com a cura dos seus “males”: deficiência física, cognitiva, cegueira, surdez etc. A busca da cura para a deficiência e a ausência de cura para as inúmeras doenças desse período histórico faz com que a deficiência se aproxime da doença, tornando-se algo negativo por conta do escasso conhecimento científico da época, o que faz com que a deficiência seja tratada e curada espiritualmente.

Já a Idade Moderna, segundo Aranha (2005, p.13), é marcada pela organicidade, período no qual se “[...] defende que as deficiências são causadas por fatores naturais e não por fatores espirituais, transcendentais”. Nesse período, a medicina evolui, fazendo ruir o monopólio religioso; contudo, também é nessa época que testes físicos e isolamento da pessoa com deficiência ocorrem em hospitais e asilos. Paralelamente, o crescimento do capitalismo impõe limites a toda pessoa que não esteja “apta” ao trabalho manual, extraindo o máximo de sua capacidade corporal.

Figura 2: Alexander Graham Bell.



Fonte: Elaboração do autor.

Descrição da Imagem: uma mão aberta representando a pessoa surda e acima dela um telefone, cujo fio envolve a mão, amarrando-a, com a descrição Graham Bell.

A partir de uma pesquisa sobre o nome “Alexander Graham Bell”, em sítios da internet, os resultados fazem referência a Graham Bell como: - especialista em problemas auditivos e instrutor de pessoas com deficiência auditiva; - cientista e fonoaudiólogo; - alguém que inventou o telefone e mudou a história da humanidade; - alguém conhecido por treinar pessoas com deficiência auditiva e trabalhar com a correção da fala⁷. A literatura encontrada na internet, de modo geral, vangloria as ações de Graham Bell; no entanto, pesquisas mais aprofundadas mostram como os princípios eugenistas contribuíram para 100 anos de atraso na educação de surdos com a proibição do uso da língua de sinais ocorrido em 1880 no Congresso de

⁷<https://www.infoescola.com/biografias/alexander-graham-bell/>
<https://educacao.uol.com.br/biografias/alexander-graham-bell.htm>
[pt.wikipedia.org/wiki/Alexander_Graham_Bell](https://www.wikipedia.org/wiki/Alexander_Graham_Bell)
<https://www.sohistoria.com.br/biografias/graham/>
Acesso a todos os sítios anteriormente citados, em: 14 jan. 2022.

Milão. Os surdos, além da impossibilidade de se comunicar, sofreram inúmeros castigos físicos e psicológicos, ato denominado por Skiliar (2001) como “ouvintismo”.

Alexander Graham Bell foi um dos mais influentes oralistas no congresso de Milão e defendia que surdos não poderiam casar entre si com risco de nascerem filhos surdos, numa clara concepção eugenista de deficiência. Trabalhou exaustivamente na correção auditiva por meio da ampliação do som, fazendo nascer o telefone; pregava a ideia da língua oral como perfeita e majoritária; era contra as comunidades surdas e afirmava que os surdos deveriam estar “sob controle” (CAMPOS, 2013, p. 24). Sua fama e influência contribuíram para a votação da proibição da língua de sinais no mundo. Episódio pautado em inúmeras contradições e desrespeitos, em que articulações políticas impediram a votação de professores surdos, que foi quase nula. Com exceção dos EUA, representado por Edward Miner Gallaudet, todos os outros países participantes votaram pela proibição da língua de sinais (SOARES, 1999).

As consequências dessa imposição, de se usar as mãos para se comunicar, foram castigos físicos, desde palmadas nas mãos até socos na boca e nariz dentro das escolas de surdos. No Brasil, a única escola de surdos, Escola Imperial de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), despediram todos os funcionários e professores surdos para reduzir o contato e a conversa nos intervalos, entre alunos surdos e surdos que trabalhavam na instituição (SOARES, 1999).

Historicamente, as pessoas com deficiência constituem um dos grupos sociais e economicamente mais excluídos e segregados; segundo Martins *et al.* (2012, p. 45), “para esta realidade, muito tem contribuído a invisibilidade social das pessoas com deficiência, numa lógica em que invisibilidade e exclusão recursivamente se perpetuam” . Para Martins *et al.* (2012, p. 46):

A análise da deficiência enquanto questão social é um fenômeno recente. Na verdade, constituída pela biomedicina moderna ocidental como uma forma particular de patologia (Striker, 1999; Martins, 2006), a deficiência tem sido reduzida às “inconformidades” do corpo individual e a uma concepção⁸ fatalista de “tragédia pessoal” (Oliver,

⁸ Conceção – con.cep.ção |èpc| - substantivo feminino - Ato de conceber (sentido próprio e figurado);2. Faculdade de conceber, de compreender, de idear; 3. Imaginação, fantasia; 4. Criação (de obra de engenho). Grafia em Portugal: *conceção*. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/conce%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 01-01-2022].

1990). Desse modo, os constrangimentos e barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam no seu dia a dia tendem a ser naturalizados enquanto produto das suas putativas⁹ limitações funcionais. (grifos dos autores).

A compreensão da deficiência como uma questão social está, também, na dependência de a sociedade assumir sua responsabilidade no processo de inclusão. Segundo Maior (2015), o envolvimento da pessoa com deficiência na vida comunitária também depende dessa dependência, já que a deficiência é uma construção social. De acordo com a autora, segundo a CDPD (BRASIL, 2012), deficiência é um conceito em evolução, de caráter multidimensional, sendo que esse novo conceito não se limita ao atributo biológico, pois se refere à interação entre a pessoa e as barreiras ou os elementos facilitadores existentes nas atitudes e na provisão de acessibilidade, de tecnologia assistiva. Maior (2015, p. 2) afirma:

É importante ressaltar que a **Convenção adotada pela ONU** é resultado da mobilização internacional das pessoas com deficiências; no Brasil, o tratado foi incorporado à legislação como marco constitucional, segundo o Decreto 6049/2009 e, como tal, seus comandados determinam a mudança conceitual da deficiência e da terminologia para pessoas com deficiência (BRASIL, 2009). (Grifos nossos).

Maior (2015) refere-se à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - CDPD (BRASIL, 2012) e, segundo os apontamentos de Maia (2013), a CDPD, organizada pela ONU, em 2006, influenciou diretamente o Brasil, pois a legislação passa a conter o conceito de deficiência com base no modelo social, superando o modelo médico de deficiência até então vigente. Nesse sentido, Maia (2013, p. 2) afirma: “Nota-se que a convenção não apresenta um conceito unicamente médico de pessoa com deficiência, como era a prática até então, adotando um conceito que prioriza a dimensão social”.

Segundo Maia (2013), o artigo 4º do decreto nº 3.298/1999 - regulamentado

⁹pu-ta-ti-vo – Adjetivo (latim *putativus*, -a, -um, imaginário)

1. Que é reputado ser o que não é. = SUPOSITÍCIO, SUPOSTO;

2. [Jurídico, Jurisprudência] Que foi feito ou contraído indevidamente, mas de boa-fé, por ignorância dos motivos que o invalidam (ex.: *casamento putativo*). "**putativo**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/putativo> [consultado em 01-01-2022].

pelo decreto nº 5.296/2004¹⁰ - usava como entendimento legal apenas a compreensão médica para a definição de pessoa com deficiência, gerando desacordo com a CDPD, para a qual, no entanto, o conceito de deficiência apresenta uma conotação baseada no modelo social, conforme segue: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, **em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades (sic) de condições com as demais pessoas**”. (BRASIL, 2012, p. 16, grifos nossos).

Assim, para Maia (2013, p.4):

A Lei nº 12.435/2011, que altera a Lei nº 8.742/1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social, já adota a nova terminologia (“pessoa com deficiência”) e faz constar da lei alterada, em seu art. 20, §2º, I, o conceito de pessoa com deficiência trazido pela Convenção da ONU e, assim, está consentânea com o sistema constitucional brasileiro. [...] A mesma Lei nº 12.435/2011 incorpora na Lei nº 8.742/1993 conceito de “impedimento de longo prazo”, integrante do conceito de pessoa com deficiência trazido pela Convenção da ONU, em seu art. 20, §2º, II. [...] Também o Decreto nº 7.612/2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, já traz definição de pessoa com deficiência consentânea com a Convenção da ONU.

Importante destacar que a CDPD, em 2006, não apenas colocou a pessoa com deficiência em destaque, após séculos de anonimato nas questões sociais, como também possibilitou que ela fizesse parte das formulações políticas. Segundo

¹⁰ “Art. 4º É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004) II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000HZ e 3.000Hz; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004) III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004) IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004) e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho; V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 2004).”

Barbosa e Barros (2020, p. 40), “[...] a deficiência é definida como uma experiência relacional do corpo com impedimentos e a diversidade de barreiras que se apresentam na vida cotidiana em sociedade, culminando em restringir a participação dessas pessoas”.

2. 2 MODELOS MÉDICO E SOCIAL DE DEFICIÊNCIA

Segundo Maior (2015), na primeira metade do século XX, surge o modelo biomédico da deficiência, a partir do qual se compreende a deficiência como incapacidade a ser superada e vinculada ao princípio da integração social. Segundo Martins *et. al.* (2012, p. 51), o modelo médico é aquele que promove o “[...] silenciamento das experiências das pessoas com deficiência”.

A primeira organização política sobre deficiência, a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (UPIAS), foi formada e gerenciada por pessoas com deficiência e pode ser considerada a grande precursora dos movimentos sociais constituídos pelas próprias pessoas com deficiência, cujo *slogan* é “nada sobre nós sem nós”.

Segundo Diniz (2007), a originalidade da UPIAS consistia em constituir uma entidade de e para pessoas com deficiência que também articulasse uma resistência política e intelectual contrária ao modelo médico de compreensão da deficiência. Seu surgimento criou uma rede política, cujo principal objetivo era questionar essa compreensão tradicional da deficiência, ou seja, o modelo médico de deficiência, na medida em que incluiu o debate sobre um modelo social da deficiência relacionado aos princípios de inclusão. Segundo Maior (2015, p.1), “[...] na atualidade aplica-se o paradigma dos direitos humanos para garantir a dignidade da pessoa com deficiência, o combate à violação de seus direitos, sua autonomia e acesso a todas as prerrogativas sociais”.

Também, na área da surdez, a percepção da condição de surdez a partir de uma concepção (bio)médica seria um limitador das relações sociais do surdo, que é percebido apenas por seu defeito (ausência de audição). A consequência é a real deficiência, ou seja, a ausência da aquisição do conhecimento historicamente acumulado pela falta de interação social (aluno/professor; surdo/família ouvinte; surdo/trabalho; surdo/sociedade). Essa ausência efetiva-se pela concepção médico-biológica de surdez que permeia as relações sociais, ao se compreender o surdo

como alguém que possui um ouvido com lesão, ou seja, como um ouvido “doente”, patologizando a surdez (SKLIAR, 2016) e limitando a possibilidade de o surdo conquistar sua autonomia.

Maior (2015) afirma, a partir de Sasaki (2003), que o modelo (bio)médico da deficiência, em parte, tem sido responsável pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes e que, nesse modelo, as políticas públicas relativas às pessoas com deficiência são específicas, isoladas e normalmente restritas à saúde, à assistência e à educação especial em escolas segregadas. Afirma, ainda, que, em muitas sociedades, subsiste o modelo de integração, pelo qual “[...] as pessoas com deficiência são representadas pelos profissionais e familiares, sem voz e sem atuação direta nas políticas públicas”. (MAIOR, 2015, p. 1).

Segundo Diniz (2018), no modelo médico, preponderam os impedimentos e as limitações da pessoa. O foco é voltado para a família detentora do esforço necessário para a integração social, isentando o estado de tal compromisso. A deficiência é vista como um “problema” individual passível de reabilitação, algo trágico, uma anormalidade; o corpo é julgado por princípios estéticos (DINIZ, 2008). Nesse modelo, as políticas públicas priorizam as avaliações médicas e as escolas são específicas ou especiais, também com a finalidade de reabilitação e integração.

Debater a deficiência a partir do modelo social permite perceber como os meios de produção oprimem e estigmatizam o corpo na obtenção de lucro. Ou seja, a pobreza e a deficiência se tornam barreiras difíceis de serem superadas principalmente quando o estado não é atuante. Barnes (2010, p. 18) ressalta que: “Em países pobres, os sistemas de apoio à deficiência, incluindo serviços de apoio de pares, programa de assistência pessoal e tecnologias assistivas, estão muito aquém do que é necessário em termos de recursos ou simplesmente não existem¹¹”.

No modelo social da deficiência, o foco está nas condições de interação entre a sociedade e a pessoa com deficiência, que também tem o direito de participar dos debates e decisões. Segundo Maior (2018), a temática da deficiência deveria estar inserida nas questões de toda a sociedade, do coletivo, da agenda pública, pois faz parte dos direitos humanos e deve ser amparada por políticas universais baseadas

¹¹ “En los países pobres, los sistemas de apoyo a la discapacidad, entre los cuales se encuentran los servicios de ayuda de pares, los esquemas de asistencia personal y las tecnologías asistivas, están muy por debajo de lo necesario en cuanto a recursos o bien son simplemente inexistentes”. (BARNES, 2010, p. 18).

nas especificidades desse segmento. Em pauta, nas discussões do modelo social, estão a inclusão social, mudanças culturais, acessibilidade, equidade e o rompimento de barreiras de impedimento.

Segundo Diniz (2007, p. 9), o modelo social da deficiência surge em oposição ao modelo biomédico, que é baseado em “[...] saberes médicos, psicológicos e de reabilitação” com discurso majoritário entre estudiosos da saúde até a década de 1970, situando as produções acadêmicas no enfoque biológico, diagnóstico e referente apenas ao corpo lesionado. No modelo médico, considera-se que a “[...] deficiência é consequência natural da lesão de um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos” (DINIZ, 2007, p. 15). Skliar (2016) ressalta a existência de uma diferença entre o modelo clínico-terapêutico, que observa o sujeito a partir da sua falta/perda, um ser incompleto; e a concepção da pessoa na perspectiva social com características identitárias, culturais e linguísticas próprias, o que é totalmente coerente com as questões referentes à surdez.

Martins *et al.* (2012, p. 51), em suas pesquisas sobre “investigação emancipatória”, afirmam que:

A adoção do modelo social como estrutura conceitual para o desenvolvimento de uma investigação emancipatória significa, desde logo, **questionar a medicalização e o silenciamento das experiências das pessoas com deficiência** em favor de uma visibilização das estruturas de opressão social. Esta abordagem incita o investigador a centrar a sua análise na discriminação associada à deficiência (*disabilism*) e na sociedade onde essa discriminação e opressão têm lugar. (grifos dos autores).

A oposição entre os dois modelos ganha força quando, no Reino Unido, nasce a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (UPIAS), basicamente formada por homens com lesões medulares, tendo como destaque Paul Hunt, que escreveu uma carta ao Jornal The Guardian, em que propunha a formação de um grupo de pessoas que levasse ao parlamento britânico as ideias das pessoas com lesão que viviam segregadas em hospitais e asilos.

A influência do modelo social da deficiência - pensado pelos intelectuais da Upias e discutido por pesquisadoras feministas (DINIZ, 2003) – denunciou a opressão social de que o corpo com lesão sofre a partir das barreiras sociais, ganhando destaque na CDPD, em 2006, e sendo materializado na legislação atual do Brasil, especialmente na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015), no

sentido de contribuir para promover uma sociedade inclusiva e equitativa.

Outro nome importante desses movimentos sociais de pessoas com deficiência foi o do sociólogo Michael Oliver, considerado um dos idealizadores do modelo social e organizador político da Upias, que passou a ser um organismo representativo das pessoas com deficiência naquele momento, o qual tinha como objetivo romper o pressuposto de que a experiência da lesão é um “[...] problema individual, uma tragédia pessoal” estava limitada ao corpo lesionado e não ao meio social inadequado à “diversidade física” (DINIZ, 2007, p. 15). Para a autora,

[...] a Upias constituiu-se como uma rede política cujo principal objetivo era questionar essa compreensão tradicional da deficiência: diferentemente das abordagens biomédicas, deficiência não deveria ser entendida como um problema individual, uma "tragédia pessoal", como ironizava Oliver, mas sim uma questão eminentemente social. A estratégia da Upias era provocativa, pois tirava do indivíduo a responsabilidade pela opressão experimentada pelos deficientes e a transferia para a incapacidade social em prever e incorporar a diversidade. (DINIZ, 2007, p. 15).

Segundo Diniz (2007), ainda, com a formação da segunda geração de teóricos do modelo social da deficiência, iniciada a partir dos anos 80, buscava-se migrar o discurso médico para uma definição sociológica de deficiência, apontando que “[...] a experiência da opressão pela deficiência era resultado da ideologia capitalista” (DINIZ, 2007, p. 58). Para a autora, o modelo social de deficiência passava por uma transformação dialética, promovendo o debate juntamente com a luta feminista e agregando-a, de forma análoga, ao modelo de opressão do corpo lesionado (DINIZ, 2003). “Assim como as mulheres eram oprimidas por causa do sexo, os deficientes eram oprimidos por causa do corpo com lesões - essa era uma aproximação argumentativa que facilitava a tarefa de dessencializar a desigualdade” (DINIZ, 2007, p. 59).

Para Diniz (2007, p.16), “[...] o mais importante desse movimento político vigoroso de crítica social foi que a Upias foi responsável por um feito histórico, pois redefiniu lesão e deficiência em termos sociológicos, e não mais estritamente biomédicos”. Assim, as alternativas para romper com o ciclo de segregação e opressão não deveriam ser buscadas nos recursos biomédicos, mas especialmente na ação política de denunciar a ideologia que oprimia as pessoas com deficiência (DINIZ, 2007).

O discurso que subjaz ao modelo médico atende à necessidade que o capitalismo possui de selecionar trabalhadores que alcancem o máximo potencial de produção. A pessoa com lesão, na perspectiva capitalista, é limitada na produção e, conseqüentemente, na possibilidade de constituir a própria subsistência. O processo de exclusão do mundo do trabalho ocorre pelo estigma de incapacidade por conta da lesão e, assim, essa pessoa é percebida, apenas, como um corpo a ser reabilitado. O discurso médico da deficiência satisfaz, de um lado, o capitalismo, selecionando o “normal” do “anormal”, com o objetivo de, cada vez mais, elevar a produção; por outro, isenta o estado de ampliar o debate e promover políticas públicas para esse grupo de pessoas. Por exemplo, do ponto de vista capitalista, a pessoa surda não é lucrativa quando não pode ouvir o pedido do cliente na mesa do restaurante, na padaria, no posto de gasolina etc. Aos olhos daquele que visa exclusivamente ao lucro, a surdez é uma deficiência que gera ineficiência, sendo necessária sua adequação para atender às necessidades produtivas.

Para Diniz (2007, p. 22-23), ainda, “[...] o modelo médico, ainda hoje hegemônico para as políticas de bem-estar voltadas para os deficientes, afirmava que a experiência de segregação, desemprego e baixa escolaridade, entre tantas outras variações da opressão, era causada pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo”. Dessa forma, segundo a autora (2007), um dos objetivos da Upias era contrapor o discurso médico cobrando do Estado seu papel, que seria o de “assumir a deficiência como uma questão sociológica, retirando-a do controle discursivo dos saberes biomédicos” (DINIZ, 2007, p. 18).

Barbosa e Barros (2020) assinalam que o modelo médico procura identificar a origem e a causa da deficiência, reforçando a normalização, a medicalização e o corpo “sadio”, excluindo ou limitando a possibilidade de participação da pessoa com deficiência no meio social. “Para o modelo biomédico, a deficiência é resultado de um desvio nas funções e/ou estruturas do corpo, e o seu enfrentamento passa por políticas de reabilitação que aproximem o funcionamento corporal daqueles considerados normais” (BARBOSA, BARROS, 2020, p. 39).

Assim, a partir das teses/ideias de Diniz (2007), pode-se concluir que a deficiência da pessoa surda não está na falta de audição, mas na opressão que ela pode sofrer quando é privada de aprender a língua de sinais. Dessa forma, com a clareza da importância da aquisição de uma língua para a constituição do psiquismo humano, há a preocupação com o bebê surdo quanto à sua inserção num ambiente

linguístico em que possa interagir e adquirir uma língua que lhe será, além de meio de comunicação e interação social, um instrumento do pensamento. Nesse sentido, é fundamental a compreensão sobre a importância do processo de aquisição da língua o mais precocemente possível para que a surdez não seja objeto de patologização e, dessa forma, possa comprometer a construção da identidade da pessoa surda.

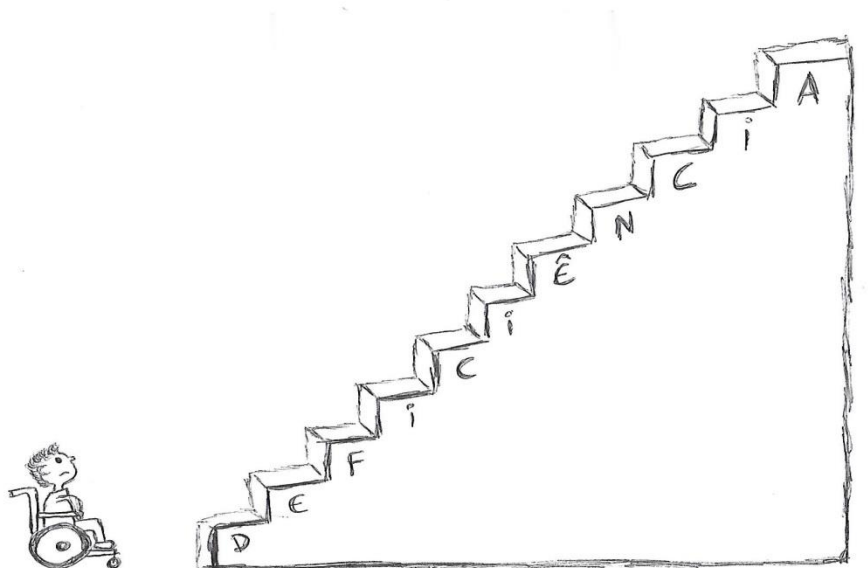
Ressalta-se, no entanto, que, muitas vezes, a própria família e as demais instâncias sociais não conseguem interagir com esse bebê, que passa a ser privado de um dos instrumentos mais importantes para seu processo de desenvolvimento humano – a linguagem -, o que nos leva a questionar com Diniz (2007): seria o **surdo patologizado** pela falta de audição ou a forma de compreendê-lo de se relacionar com ele “seria resultado de organizações sociais e políticas pouco sensíveis à diversidade corporal”? (DINIZ, 2007, p.17). Segundo Dalcin (2009, p. 8):

Como consequência do não-reconhecimento da língua de sinais como a língua natural¹² da comunidade surda e essencial para a constituição psíquica do sujeito surdo, a psicologia reforçou os conceitos da medicina e da pedagogia ortopédica que excluíam o corpo psíquico - o sujeito - e priorizavam o corpo orgânico – o ouvido, reduzindo o surdo a um corpo físico, defeituoso que deveria ser consertado para estarem (sic) adaptados (sic) as exigências do social.

O conceito (bio)médico de deficiência é fruto de um processo de construção histórica, em que o sujeito é percebido por meio de sua condição orgânica (surdez, cegueira...), ou seja, um discurso de “falta”, reduzindo-o a um problema médico, privando de relações sociais que lhe possibilitariam alcançar, por meio do acesso ao conhecimento historicamente produzido, novos patamares de desenvolvimento. Segundo Diniz (2007), a deficiência está nas barreiras e nas estruturas sociais, gerando limitações de acesso; não por fatores biológicos, mas pelas dificuldades encontradas no meio, que impedem ou dificultam o acesso e a interação social.

¹² Neste trabalho, o termo “língua natural” é utilizado apenas em citações, pois entende-se que nenhuma língua é natural. A língua é uma construção social; a pessoa apropria-se da língua e, por meio dela, do conhecimento de que a sociedade dispõe. Assim, as línguas são adquiridas por meio das relações sociais, ou seja, necessita-se do outro para que alguém se aproprie de uma língua; portanto, elas não são espontâneas porque dependem da mediação social. O termo “língua natural” faz parte da literatura dos estudos culturais e não possui fundamentação na Teoria Histórico-Cultural.

Figura 3: Onde está a Deficiência?



Fonte: Elaboração do autor.

Descrição da Imagem: Menino cadeirante olhando para uma escada íngreme, onde, abaixo de cada degrau, está escrita cada uma das letras da palavra “deficiência”.

Baseado nas leituras, principalmente de Diniz (2003), o desenho busca representar as concepções de deficiência fundamentadas nos modelos médico e social, pelos quais “[...] o modelo social, a causa da deficiência está na estrutura social [é a escada que impede que o cadeirante acesse o piso superior], para o modelo médico, no indivíduo [o impedimento para o acesso ao piso superior está no sujeito que está na condição de cadeirante]” (DINIZ, 2003, p. 2). O alinhamento do modelo médico por instituições, como o Estado, que se ausenta em não propiciar condições de acesso às pessoas com deficiência nos diversos meios sociais, gera, na pessoa com deficiência, um sentimento de incapacidade. Diniz (2003) destaca que a deficiência está no meio, na falta de acesso, na ausência de condições de igualdade, na falta de políticas públicas e no debate sobre e com a pessoa com deficiência, enfim, em todas as restrições que uma pessoa com deficiência sofre no meio social e que a impede de ter uma vida plena.

Além das inúmeras barreiras arquitetônicas que não oferecem possibilidades de acesso às pessoas com deficiência, principalmente motora, há outros problemas

sobre os quais é necessário refletir. No caso da pessoa surda: a falta de intérprete, de material adaptado no meio escolar, de professores surdos, em especial, na alfabetização de alunos surdos, no reconhecimento da cultura e da língua de sinais, na escassez de curso de formação de professores voltados ao estudo cultural dos surdos, nos poucos cursos de libras oferecidos para a comunidade em geral, entre tantas outras ausências que dificultam a vida do surdo e geram nele um sentimento de inferioridade.

Baseado no exposto até o momento e, para não confundir o leitor em relação à opção teórica desta pesquisa, destaca-se que ela não está diretamente ligada aos estudos culturais¹³, no entanto, recursos importantes na definição de conceitos foram usados. Porém, no caso do uso das terminologias “surdez”, por exemplo, na expressão “patologização da surdez”, distanciamos-nos dos estudos culturais no sentido da não adoção da ideia de surdez apenas como uma diferenciação linguística, mas considerando-a como uma das diferentes condições que podem fazer parte da vida de muitas pessoas – as denominadas pessoas com deficiência - e que podem limitar sua vida, mas que podem, também, caracterizar-se como uma possibilidade que as impulsiona na direção do fenômeno que Vigotski (2019) denomina de supercompensação, na medida em que essas pessoas surdas forem capazes de superar as situações que as inferiorizam e as fazem dependentes de outras pessoas.

Nesse sentido, compreendemos que a ação de patologizar é realizada pelas pessoas não surdas e que não compreendem a característica linguística dos surdos quando fazem uso de uma outra modalidade de língua. Dessa forma, compreendemos que a pessoa surda é uma pessoa completa; a surdez não faz dela menos pessoa e o que pode torná-la inferior é a ausência de uma língua, pois, sem ela (língua), seu acesso à sociedade fica limitado. Quando se fala surdo, estamos nos referindo à pessoa surda enquanto indivíduo, com uma característica específica, que é a surdez. O termo surdez, comumente, diz respeito à ausência de audição na perspectiva médica, à falta de algo, o ouvir. Assim, após os estudos e reflexões, ao final da pesquisa, concluiu-se que a patologização não está na pessoa surda, mas em algo que lhe “falta”, ou seja, em uma característica que a diferencia de forma marcante das demais pessoas; nesse sentido, entendemos que se patologiza a

¹³ Segundo Rosa (2009, p. 31), “Estudos culturais são um campo de estudos na área da cultura e como esta é compreendida e observada”.

surdez e não o surdo. Ou seja, usa-se o termo “surdo” para se referir à pessoa com uma identidade constituída, pertencente a uma comunidade específica, a uma língua e cultura própria, e “surdez” refere-se a uma característica física que é comumente observada a partir do modelo médico, em que a deficiência é percebida como doença.

A seguir, discutimos sobre as contribuições de Vigotski e outros autores em relação à definição de deficiência, aportes no modelo social e na educação especial.

2. 2. 1 Modelo Social da Deficiência e o Conceito de Capacitismo

Outra questão importante a ser destacada, neste estudo, que trata sobre a patologização da surdez e suas consequências para a vida do surdo (como a aquisição tardia da libras e dificuldades para a constituição de sua identidade como surdo), é a questão do capacitismo, pois sua compreensão pode jogar luz sobre as formas pelas quais, historicamente, os surdos foram tratados, a partir de uma concepção clínica, baseada no modelo médico. Nesse sentido, Gesser, Block e Mello (2020, p. 17) propõem, em seu estudo, “[...] a incorporação de uma perspectiva anticapacitista (que na sua gênese é interseccional e emancipatória) nas pesquisas e na atuação profissional voltadas às pessoas com deficiência”, justificando que essa perspectiva, além de romper com o processo de opressão vivenciado pelas pessoas com deficiência, ao longo da história, coaduna com a luta política desse grupo social pela garantia dos direitos humanos e da justiça social.

Assim, as autoras (GESSER, BLOCK E MELLO, 2020) trazem o conceito de capacitismo no campo da sociologia e dos estudos do modelo social da deficiência, definindo-o como um forma de opressão do corpo imposta por padrões estéticos “[...] contribuindo para a produção de uma condição de precariedade da vida e produzindo relações ancoradas em concepções caritativas/assistencialistas e/ ou patologizantes dos corpos”. (GESSER, BLOCK E MELLO, 2020, p. 19). Segundo Böck et al. (2020, p.219):

O capacitismo se traduz na compreensão de considerar as pessoas com deficiência ou **as que fogem ao padrão de normalidade**, como menos capazes, menos humanas, menos produtivas. Essa compreensão rejeita a variabilidade do ser humano e está tão enraizada na nossa sociedade que aparece como algo socialmente

aceito e reproduzido (grifos nossos).

Ressalta-se, na fala de Böck et al., o fato de que as autoras, apesar de tratarem sobre o conceito de capacitismo, quando vão se referir às pessoas com deficiência, no intuito de se referir, também, a um outro grupo de pessoas, que não são aquelas que apresentam deficiência, se referem a esse grupo como das pessoas “que fogem do padrão de normalidade”. Assim, as autoras demonstram uma concepção de pessoa com deficiência como aquela que não é normal. Ou seja, elas parecem acreditar que existem pessoas normais e as outras, aquelas que “fogem ao padrão de normalidade”. Nesse sentido, talvez, fosse necessário se questionar se essa forma de denominar as pessoas com deficiência não pudesse se caracterizar, também, uma forma de capacitismo.

Gesser, Block e Mello (2020) afirmam que o capacitismo é “estrutural e estruturante” e adentra diversos grupos sociais como mulheres, pessoas negras, indígenas, LGBTI, entre outros grupos sociais e que, “[...] portanto, o capacitismo corrobora para tornar certas vidas mais ou menos inteligíveis e dignas de políticas voltadas à garantia dos direitos humanos” (GESSER, BLOCK, MELLO, 2020, p. 20). Ainda, segundo Gesser, Block e Mello (2020), é necessário entender um pouco sobre a emergência do capacitismo, para se entender as formas como ele “[...] opera no sentido de produzir precariedade e vulnerabilidade na contemporaneidade” (GESSER, BLOCK, MELLO, 2020, p. 20) e, para tanto, as referidas autoras discutem os discursos eugênicos e seus efeitos para a manutenção do capacitismo. De acordo com as autoras, fundamentadas em Bayton¹⁴ (2016) e Cohen¹⁵ (2017), a eugenia, também chamada ciência do bem-nascido, foi desenvolvida como um meio para “melhorar” racialmente a herança genética humana, tendo surgido no final do século XIX e início do século XX, como um movimento que tentava abordar o que era considerado uma crise na humanidade: a reprodução descontrolada de pessoas consideradas com deficiência mental e física (GESSER, BLOCK, MELLO, 2020).

A partir das explanações das autoras referidas acima, é possível compreender que a eugenia se aproxima do capacitismo a partir da proposta de limitar a perpetuação de pessoas com deficiência, ou seja, evitar que tivessem filhos. Essa prática, muito comum nos séculos XIX e XX, ocorreu com frequência nos EUA

¹⁴ BAYTON, Douglas C. **Defectives in the Land**. Chicago: University of Chicago Press. 2016.

¹⁵ COHEN, Adam. **Imbeciles**. New York: Penguin Random House. 2017.

e “[...] serviu como modelo para as medidas eugênicas de esterilização compulsória aprovadas na Alemanha nazista” (GESSER, BLOCK, MELLO, 2020, p. 21).

É fundamental, também, registrar, para que nunca mais seja esquecido, que, pela lei¹⁶ que regulamentou a esterilização compulsória na década de 20 do século XX nos EUA, a partir do movimento de eugenia, determinou-se que as pessoas a serem direcionadas para a esterilização forçada eram, segundo Laughlin (1930, *apud* GESSER, BLOCK e MELLO, 2020, p. 21):

As classes socialmente inadequadas, independentemente da etiologia ou prognóstico, são as seguintes: (1) de péssimo estado de espírito; (2) Insano (incluindo os psicopatas); (3) criminosos (incluindo o delinquente e o rebelde); (4) epilético; (5) drogados (incluindo usuários de drogas); (6) Doentes (incluindo os tuberculosos, os sífilíticos, os leprosos e outros com doenças crônicas, infecciosas e legalmente segregáveis); (7) cegos (incluindo aqueles com visão gravemente comprometida); (8) **surdos (incluindo aqueles com problemas auditivos graves)**; (9) Deformados (incluindo os aleijados); e (10) Dependente (incluindo órfãos, crianças incorrigíveis, sem-teto, mendigos e pobres)¹⁷ [...]. (grifos nossos).

Assim, na linha das reflexões anteriormente realizadas, as autoras Gesser, Block, Mello (2020, p. 25) defendem “[...] a importância de incluirmos a deficiência como categoria analítica nos estudos interseccionais”, contribuindo para a construção de políticas objetivas e a inclusão da multiplicidade de grupos no debate político e acadêmico, pois “[...] a deficiência, na intersecção com categorias como gênero, raça e classe, produz e potencializa processos de exclusão ou discriminação” (GESSER, BLOCK, MELO, 2020, p. 25), o que deve ser combatido de maneira veemente pela sociedade.

Demonstram, assim, que os estudos interseccionais se constituem de variados grupos/categorias analíticas - como deficiência, gênero, raça e classe - que

¹⁶ *Eugenics Record Office*. (GESSER, BLOCK, MELO, 2020, p. 21).

¹⁷ LAUGHLIN, Harry H. **The Legal Status of Eugenical Sterilization**. Washington: Eugenics Record Office. 1930. Disponível em: <https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/556984/EugenicalSterilizationInTheUS.pdf>.

“The socially inadequate classes, regardless of etiology or prognosis, are the following: (1) Feeble-minded; (2) Insane, (including the psychopathic); (3) Criminalistic (including the delinquent and wayward); (4) Epileptic; (5) Inebriate (including drug habitués); (6) Diseased (including the tuberculous, the syphilitic, the leprous, and others with chronic, infectious and legally segregable diseases); (7) Blind (including those with seriously impaired vision); (8) Deaf (including those with seriously impaired hearing); (9) Deformed (including the crippled); and (10) Dependent (including orphans, ne'er-do-wells, the homeless, tramps and paupers)” (Laughlin, 1930 p. 446-447).

se interrelacionam e são objeto de debate, tanto político quanto acadêmico, o que se faz relevante nesse momento histórico, em que a luta pelos direitos tem sido a de resgatar o que se tem perdido ao longo do tempo.

O capacitismo funciona como a padronização de uma certa normalidade, de padrões ideais de capacidade e de subjugar o corpo que difere de alguma forma desse modelo. São padrões que buscam a correção e a normatização do corpo considerado desviante pelas mídias, pelo discurso biomédico de deficiência e na ausência de políticas públicas ativas. Ou seja, “Por conta do capacitismo, a deficiência tem sido situada como negativa, uma condição que deve ser melhorada, curada ou mesmo eliminada” (BÖCK *et al*, 2022, p. 11). O anticapacitismo nasce com a finalidade de combater a ideologia do “anormal”, pois considera-se que “[...] a deficiência faz parte da condição humana e que pode tocar a todas as pessoas em qualquer momento da vida, inclusive afetará aqueles que terão o privilégio de envelhecer” (BÖCK *et al*, 2022, p. 5).

Pode-se considerar o capacitismo como uma “postura preconceituosa” que diminui e incapacita a pessoa com deficiência de viver normalmente trabalhando, estudando, ativa social e sexualmente (BÖCK *et al*, 2022, p. 9). Nessa linha, a discriminação e a inferiorização da deficiência se aproximam muito de outros grupos também discriminados na sociedade, como o dos negros, das mulheres, dos homossexuais, dos transexuais, dos indígenas, dos moradores de rua, dos idosos, entre outros.

Vieira Junior (2018) relata, em sua pesquisa, sobre o julgamento moral das pessoas trans presente nas redes sociais, em que sua imagem é monstrificada e marginalizada pelo pressuposto de anormalidade “[...] uma vez que a exclusão, a desumanização e a distorção são mecanismos usados pela lógica biopolítica” (VIEIRA JUNIOR, 2018, p. 156). Nesse sentido, o capacitismo, enquanto uma forma de opressão que associa a pessoa com deficiência à pessoa incapaz, pode ser um termo considerado sinônimo de patologização.

3. A CENTRALIDADE DOS CONCEITOS PATOLOGIZAÇÃO DA SURDEZ, AQUISIÇÃO TARDIA DA LIBRAS E IDENTIDADE SURDA NA ÁREA DA SURDEZ

3.1 O CONCEITO DE PATOLOGIZAÇÃO DA SURDEZ

Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1986), a palavra **patologia** significa “[De *pato-* + *-log(o)-* + *-ia*] S. f. Med. Ramo da medicina que se ocupa da natureza e das modificações estruturais e/ou funcionais produzidas pela doença no organismo”. (p. 1.282). Já a palavra **patológico**, significa “Adj. Relativo à patologia”. (p. 1.282). Segundo o dicionário eletrônico Infopédia (PORTO EDITORA, 2014), a **patologização** ou ação de **patologizar** significa: “1- considerar patológico; 2 - classificar (comportamento, fenômeno etc.) como doentio – De patologizar+-ção – pa.to.lo.gi.za.ção (translineação) - pətuluʒizɐ'sẽw̃ (fonética)”. Portanto, compreende-se que o verbo derivado do substantivo patologia – **patologizar** – significa ação de tornar doente; significa compreender determinada condição ou fenômeno (como a cegueira, a surdez), como “doente/não saudável/patológica” e que o fato de não se encontrar a definição do conceito de “patologização” permite considerá-lo como um neologismo¹⁸.

Dessa forma, neste trabalho, estamos considerando o termo patologização, conforme explicitado por Chagas e Pedroza (2016, p. 2), para quem:

O conceito de patologização remete a um processo semelhante ao da medicalização, focando na atribuição de status de doença a problemas da vida cotidiana. Calcado no binômio saúde-doença, termina por escamotear a influência de aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos sobre o desenvolvimento humano, além de individualizar questões que se constroem na relação das pessoas entre si (Moysés & Collares¹⁹, 2013a). Representa, assim, a biologização de conflitos sociais, naturalizando os fenômenos socialmente constituídos e retirando da análise da existência humana a historicidade, a cultura e as desigualdades sociais, característicos da vida em sociedade.

Nessa linha, também no caso da surdez, a patologização pressupõe a pessoa surda como alguém que possui uma doença e, por conta disso, quando se trata de

¹⁸Neologismo - “[De *ne(o)-* + *-log(o)-* + *-ismo*] S. m. 1. Palavra, frase ou expressão nova, ou palavra antiga com sentido novo. [...]”. (FERREIRA, 1986, p. 1.189).

¹⁹Moysés, Maria Aparecida Affonso & Collares, Cecília Azevedo Lima (2013a). Controle e medicalização da infância. *Desidades*, 1(1), 11-21.

sua educação escolar, trabalha-se “[...] limitando o alcance da atividade pedagógica e eximindo a instituição educacional de sua responsabilidade sobre todos os estudantes” (CHAGAS; PEDROZA, 2016, p. 5), o que pode gerar atrasos no desenvolvimento dos processos de aquisição da língua de sinais (Libras no caso do Brasil) e a constituição de sua identidade como pessoa surda.

A discussão do conceito de patologização, proposta por Chagas e Pedroza (2016), traz questionamentos quanto à criança que não se adequa aos padrões de aprendizado e comportamento escolar, citando, a exemplo, os casos de TDAH e dislexia. Os autores discutem como as dificuldades escolares são passíveis de atendimento médico e as crianças são percebidas a partir de diagnósticos “diferenciados e tratadas como doentes no ambiente escolar”, sendo o processo de escolarização da criança marcado pela doença. Com base na normativa de comportamento padrão, julga-se e define-se como fora do padrão todo aquele que apresenta “desvios” de comportamento, o que ocorre pelo “Ato ou efeito de patologizar, de transformar [algo] em doença ou anomalia [...]”. (Dicionário inFormal).

Inicialmente, buscou-se, na plataforma BDTD, o termo “Patologização da Surdez”, mas não foi encontrada nenhuma tese ou dissertação com esse descritor. Constatou-se que muitos trabalhos utilizam o termo patologização, mas são relacionados à área médica, como doenças que causam a surdez, formas de cura, tratamentos etc. Alguns desses textos, que apresentam o termo “patologização”, abordam, na verdade, a temática da “medicalização”, sendo que os dois termos aparecem juntos.

Patologizar a surdez pode ser estabelecer um estigma de inferiorização para a pessoa surda, antes mesmo de oportunizar a aquisição da língua de sinais, podendo dificultar esse processo de aquisição que pode vir a ocorrer tardiamente. A aquisição tardia da libras pode estar relacionada ao fato de a família ignorar a língua de sinais e determinar o uso da língua oral pelo surdo, de forma impositiva, com apoio de estruturas sociais que priorizam o aspecto biológico em detrimento do aspecto social, o que também pode atrasar ou mesmo dificultar a construção de sua identidade como surdo. Nesse sentido, quando discute representações sobre a surdez, Skliar (1998, p. 45) afirma que “[...] os processos de construção das identidades não depende da maior ou menor limitação biológica, e sim de complexas relações lingüísticas, históricas, sociais e culturais”.

A patologização da surdez pode ocasionar atrasos à vida do surdo, pois a

família, a escola e a sociedade, pressupondo a surdez como falta, estabelecem um caminho pré-determinado para a criança surda que, na maioria das vezes, pode não incluir a língua de sinais. Para Silva e Abreu (2014, p. 330-331):

A visão patológica sobre a surdez implicou a criação de estratégias pedagógicas que buscavam a reparação e a correção dos problemas advindos da deficiência. Objetivava-se impor aos alunos o que lhes deixava “incompletos”: a fala, frequentemente, afetada pela perda auditiva. O espaço escolar configurou-se em um ambiente hospitalar reabilitador, em que a pessoa surda se movia no circuito delimitado e pautado pela doença. Dessa forma, o passado recente das questões relacionadas aos surdos foi marcado pelo olhar de uma sociedade injusta, desigual e autocrática. Essa sociedade relegou o problema da surdez à ótica da incapacidade, colocando-se, não poucas vezes, insensível às necessidades desse grupo.

Dessa forma, é complexa a questão da escola que os alunos surdos devem frequentar – se escola especial, se escola comum inclusiva como as escolas bilíngues nas quais estudam os alunos surdos e poderão estudar, também, os alunos ouvintes, bastando, para isso, que seus pais queiram matriculá-los nessas escolas. Nesse sentido, e reiterando seus princípios sobre a importância da educação social, do que denominamos, hoje, como educação inclusiva e explicando sobre as escolas especiais para surdos, Vigotski (2019) afirma que, ao avaliar a experiência alemã, Gutsman preconizava que faltava “[...] à maioria dos egressos das escolas para surdos capacidade para dominar os fenômenos e cumprir as exigências da vida social. Evidentemente, isso ocorre porque a própria escola isola-os da vida” (VIGOTSKI, 2019, p. 175). Segundo o autor:

O erro mais importante da escola tradicional consiste em separar sistematicamente o surdo do meio normal, isolando-o e situando-o em um pequeno mundo estreito e fechado, onde tudo está adaptado a seu defeito, onde tudo está organizado para o defeito e tudo o lembra. Esse ambiente artificial diverge, em muitas questões, do mundo normal no qual tem de viver o surdo. Na escola especial, cria-se, com muita rapidez, a atmosfera mofada e o regime hospitalar. O surdo relaciona-se somente com os surdos. Nesse meio, tudo alimenta o defeito, tudo fixa o surdo em sua surdez e o traumatiza precisamente nesse ponto. Nesse contexto, não só não se desenvolvem, mas sistematicamente atrofiam-se as forças da criança, que poderiam ajudá-la posteriormente a integrar-se à vida. A saúde espiritual e a psique normal desorganizam-se e dissociam-se; a surdez converte-se em um trauma. Essa escola aumenta a psicologia do separatismo, é antissocial em toda sua natureza e educa o espírito antissocial. [...] (VIGOTSKI, 2019, p. 175).

Pode-se ou não concordar com as duras palavras de Vigotski quanto às escolas especiais para surdos em alguns aspectos, mas há que se lembrar que houve, no Brasil, historicamente, escolas especiais oralistas e, atualmente, há escolas especiais que ensinam a Libras e os conteúdos escolares por meio da própria Libras e essa é uma diferença fundamental, que deve ser levada em conta. Ou seja, atualmente, há escolas especiais oralistas e escolas especiais cujo trabalho pedagógico se realiza por meio da libras, local onde ela também é aprendida, constituindo-se, dessa forma, como língua de instrução.

Fundamentando-se em Skliar (2010)²⁰, Silva e Abreu (2014, p. 336) afirmam que, pela lógica oralista, a escola se transforma em um ambiente hospitalar de reabilitação, no qual “[...] a pessoa surda se move dentro de um circuito limitado pautado pela deficiência, em que se enfatizam as limitações do sujeito” e que essas restrições revelam a experiência do surdo diante da patologização da surdez e a consequente necessidade de reabilitação. O termo *audism*²¹ foi cunhado, em 1975, pelo professor americano Tom L. Humphries, na Universidade Gallaudet (EUA), em que ele denuncia os preconceitos e as formas de opressão vividas pelos surdos a partir do contato desigual com a comunidade ouvinte (MARTINS & KLEIN, 2012)²². Silva e Abreu (2014, p. 336) afirmam, ainda, que “Nesse movimento, o processo de colonização sofrido pelos surdos tem na questão linguística seu ponto de culminância, em que se defende a correlação entre surdez e deficiência”.

Em função das lutas do povo surdo, do debate e dos movimentos em favor de direitos, surge a necessidade de um conceito que abranja questões, como: a dominação ouvinte, a falta de comunicação dentro de família com filhos surdos, a “incapacidade” dos surdos, o rótulo clínico de deficiência, entre outros. Nesse sentido, nasce – por meio do professor americano, citado anteriormente (Tom L. Humphries), ao denunciar os preconceitos e as formas de opressão vividas pelos surdos, o termo audismo, que representa esse preconceito. Nesse sentido, mas diferente de audismo, o conceito de ouvintismo refere-se ao discurso colonizador do ouvinte sobre o surdo, numa relação de domínio de um grupo sobre outro,

²⁰ SKLIAR, Carlos. **Os estudos surdos em educação**: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

²¹ Em inglês.

²²MARTINS, Francielle Cantarelli; KLEIN, Madalena. **Estudos da Contemporaneidade**: sobre Ouvintismo/Audismo. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX ANPED Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2951/676>. Acesso em: 16 out. 2021.

exercendo uma imposição cultural com o objetivo de normalização, ao procurar moldar o surdo a partir de características próprias de pessoas ouvintes.

Assim, com a compreensão da importância da aquisição da libras pelas crianças surdas, com início na mais tenra idade, na próxima subseção, tratamos sobre o conceito de Aquisição Tardia da Libras.

3. 2 O CONCEITO DE AQUISIÇÃO TARDIA DA LIBRAS

Segundo Zilio (2012), Libras é a língua de sinais utilizada pelos surdos brasileiros, sendo que, em cada país, utiliza-se uma língua de sinais diferente. Por exemplo, a língua argentina de sinais, na Argentina; a língua boliviana de sinais, na Bolívia; a língua equatoriana de sinais, no Equador. Zilio (2012, p. 37) afirma: “Notando que me referi, nos exemplos, a três países de língua espanhola, é crucial entender que línguas de sinais não são dependentes das línguas orais faladas no país de origem. Elas são línguas naturais dos surdos, não foram idealizadas a partir da língua oral”. Para Zilio (2012, p. 37), essa questão é descrita muito bem por Sacks (2010)²³, quando trata sobre

[...] a história dos surdos, destacando consequências do Congresso de Milão, de 1880, que proibiu a utilização da língua de sinais nas instituições de ensino de surdos, mas não teve eficácia, pois nunca os surdos deixaram de se comunicar naquela língua que, para eles, sempre foi a forma mais dinâmica e natural de comunicação.

Essas questões vêm demonstrar a importância do acesso a libras pelas crianças surdas brasileiras o mais cedo possível; além disso, há compromisso que a educação brasileira deve ter com essa questão desde a Educação Infantil, para que esse processo de aquisição linguística não fique atrasado. Destaca-se, nesse sentido, o quanto ainda há que se estudar sobre essas temáticas pois, na pesquisa do estado do conhecimento, foram encontrados apenas quatro trabalhos científicos (3 Dissertações e 1 Artigo) com o descritor Aquisição Tardia da Libras, lembrando que, nesta subseção, tratamos, também, sobre o período crítico na aquisição da linguagem e a surdez.

Adquirir uma língua é fundamental a todo ser humano e ocorre por meio das

²³SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo. Companhia das Letras, 2010.

relações sociais, bem como do contato com os adultos nos primeiros anos de vida da criança, no interior da família. No caso da surdez, a maioria dos surdos é privada desse processo de interação social para a aquisição da língua, pois, ao serem percebidos com uma “disfunção sensorial auditiva”, os surdos, muitas vezes, tomam outro caminho, que não inclui aprender a língua de sinais. Segundo Martins (2018, p. 250): “O isolamento linguístico que começa na família continua quando eles chegam à escola e não encontram condições de desenvolvimento da linguagem”.

Muitos surdos, ao serem diagnosticados com surdez, passam, ainda na infância, a viver um isolamento comunicativo, pois é pouco provável que aprendam a língua oral imposta pelo ouvinte e, também, não lhe é ofertada a possibilidade de aprender a língua de sinais, no caso do Brasil, a Libras. Esse processo de negação ou de omissão, quanto à oferta ao surdo da língua de sinais, pode ter como consequência a “aquisição tardia da língua de sinais” pelo surdo (MARTINS, 2018). Para demonstrar os prejuízos que podem ser causados à vida dos surdos, se houver insistência no ensino da oralidade e se forem privados da aquisição de sua língua de sinais, Silva (2015, p. 277) afirma:

Mesmo que a criança surda receba próteses auditivas ou implantes cocleares e participe de um programa intensivo de reabilitação auditiva, a língua oral terá de ser ensinada sistematicamente, ensino que requer tempo que equivale há anos. Sem a língua de sinais, esses anos passam sem a criança internalizar os conceitos das coisas e acontecimentos à sua volta, apenas fazendo o esforço para repetir sons, o que levará a um atraso visível na linguagem percebido até mesmo por leigos.

Para Vigotski, todas as crianças – sejam ouvintes, surdas ou com outra deficiência – podem ter acesso ao conhecimento produzido e acumulado pelo homem ao longo da história, por meio das interações sociais e usando a linguagem como ferramenta. Para o autor, a aprendizagem e o desenvolvimento estão interligados desde o primeiro dia de vida da criança e, nesse sentido, a aquisição de uma língua é fundamental à criança para seu desenvolvimento cognitivo. Assim, mesmo que Vigostki não tenha tratado especificamente da aquisição da língua de sinais, ressalta a importância da aquisição de uma língua como meio de desenvolvimento cognitivo.

Segundo Nader (2011, p. 77), não é um trabalho simples definir Aquisição tardia de uma língua, pois “[...] algo é tardio em relação a alguma outra coisa, que se

supõe normal ou frequente”. Para a autora, as pesquisas neurocientíficas demonstram que uma pessoa acometida de lesão neurológica pode recuperar-se sendo “[...] que a adaptação que ocorre por meio desses processos de regeneração neuronal acarreta a diminuição dos efeitos da lesão”, inclusive para as pessoas surdas (NADER, 2011, p. 31). Esses processos de regeneração podem ocorrer tanto em crianças quanto em adultos e contribuem para a superação de barreiras linguísticas; de forma análoga, “[...] nos levam cada vez mais a acreditar que, mesmo tardia, a aquisição de uma língua é fundamental para o desenvolvimento cognitivo de sujeitos surdos” (NADER, 2011, p. 31). Ou seja, a capacidade humana de adaptação e superação são possíveis por mais profundos que possam ser os danos auditivos, pois

[...] é o contato com outras formas de expressão – incluindo mesmo os gestos caseiros, a interação nos mais diversos círculos sociais e a aquisição de uma língua – que vai possibilitar a reorganização plástica. Em outras palavras, as atividades sociais, intersubjetivas e “externas” têm uma influência epigenética²⁴ no desenvolvimento cerebral e cognitivo, isto é, promovem mudanças na arquitetura neuronal, possibilitando o estabelecimento de novas conexões e de novos modos de funcionamento (NADER, 2011, p. 31, grifos da autora).

As reflexões de Nader sobre a interação dos surdos, nos mais diversos círculos sociais, e a aquisição de uma língua vêm demonstrar a importância da teoria histórico-cultural para a compreensão da concepção que se tem sobre a surdez, o surdo e seu processo educacional, pois Vigotski nos mostra a importância da interação social e da aquisição de uma língua para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de todas as pessoas.

De acordo com Nader (2011), a criança precisa ser interpretada pela mãe por meio do choro, do olhar, dos balbucios, dos gestos, havendo a necessidade desse primeiro contato com a língua dos adultos como forma de inserção no mundo por meio da apropriação dos significados. Para isso: “A criança tem que transpor as fronteiras da sensorialidade para chegar ao plano das representações simbólicas por

²⁴Epigenética – “Mecanismos bioquímicos complexos alteram o funcionamento das células e até traços de hereditariedade sem mexer diretamente no DNA”. A preposição helênica **epi** “[...] corresponde mais ou menos ao nosso “sobre” (no sentido de “em cima”, “por cima”). O que significa, claro, que “epigenética” é aquilo que está “por cima da genética” – literalmente uma camada adicional de complexidade biológica que influencia nosso velho conhecido, o DNA”. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/entenda-de-uma-vez-o-que-e-epigenetica/>. Acesso em: 27 out. de 2021.

meio da internalização dos signos, para ter acesso à cultura” (NADER, 2011, p. 72). Apoiada em Smolka e Laplane (2005)²⁵, Nader (2011, p. 72) afirma que: “A significação (criação e uso de signos) é a atividade mais fundamental do homem, aquela que o diferencia dos animais do ponto de vista psicológico e viabiliza a transformação do mundo e a recriação permanente das condições de existência humana”.

A autora enfatiza que essa primeira “forma de comunicação” (o choro, o olhar, os balbucios, os gestos), mesmo que rudimentar, é importante tanto para crianças ouvintes quanto para os surdos, definindo esse primeiro contato com a mãe ou outras pessoas como “sistemas caseiros idiossincráticos”, limitados quanto à formação de significados, pois

[...] não permitem, por exemplo, a comunicação de um sujeito surdo fora de seu círculo social mais próximo. Uma língua, ao contrário, é partilhada por uma comunidade que ultrapassa as fronteiras familiares. A LIBRAS, sendo uma língua natural²⁶, assim como as línguas orais, é capaz de oferecer todos os recursos de que o sujeito necessita para seu desenvolvimento cognitivo pleno. (NADER, 2011, p. 129).

Assim, a autora justifica essa questão, afirmando que, para Vigotski e seus seguidores, a aquisição da linguagem, bem como o desenvolvimento cognitivo, está diretamente relacionada com a relação com o outro (NADER, 2011). Para Nader (2011), embasada na teoria histórico-cultural, o desenvolvimento linguístico e cognitivo ocorre principalmente pelas interações sociais e toda pessoa – surda ou ouvinte – tem o direito, mesmo que tardiamente, de adquirir uma língua, pois isso significa seu acesso ao mundo cultural. Afirma, ademais, que a criança “[...] transpõe os limites da percepção sensorial quando pode ver a realidade pela contraposição de um signo (ou representação simbólica) com sua imagem mental” (NADER, 2001, p. 72) e que a internalização de signos ocorre pelo intercâmbio com o meio cultural,

²⁵SMOLKA, A. L. B. & LAPLANE, A. L. F. **Processos de cultura e internalização**. Viver Mente e Cérebro. Edição Especial, Coleção Memória da Pedagogia nº 2: Liev Seminovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro: São Paulo: Segmento Duetto, 2005.

²⁶ Segundo Monteiro (2014) “Língua natural é qualquer língua desenvolvida naturalmente pelo homem de forma não premeditada, como resultado da capacidade orgânica humana e das relações culturais. Do ponto de vista linguístico, língua natural é um conceito base, comum. Epistemologicamente, os teóricos da área da surdez utilizam o termo “língua natural” para significar a língua de sinais como a primeira língua dos surdos, já que não se pode falar em língua materna. Além disso, o termo *língua natural* para a perspectiva socioantropológica nos estudos de surdos (Skliar, 1998), tem um cunho histórico, político e ideológico a favor da língua de sinais, do bilinguismo, da cultura surda e das identidades surdas, que contrapõe o oralismo e ouvintismo” (p. 11-12, grifos da autora).

que fica gradativamente mais intenso pela apropriação de aspectos da cultura.

Conclui-se que esse primeiro contato, mesmo que ainda incipiente, é importante para a criança surda, mas limitado para sua inclusão efetiva no mundo simbólico, pois isso depende de outros fatores, como a determinação da interação social. Por fim, a língua de sinais pode ser aprendida em qualquer etapa da vida, porém, é importante que essa aprendizagem possa iniciar o mais cedo possível.

Segundo Nader e Novaes-Pinto (2011), são diversos os motivos que ocasionam a aquisição tardia da língua de sinais, tornando-se algo comum entre os surdos. As autoras apontam questões, como: - aceitação da surdez pelos pais; - compreensão da surdez como doença pela equipe médica; ter nascido ou ficado surdo, posteriormente; questões econômicas; a intensidade da surdez (medida em dB²⁷), entre outros. Todos esses fatores contribuem para a negação da surdez e atraso no processo de aquisição da língua de sinais. Para Nader e Novaes-Pinto (2011, p. 932):

A aquisição tardia é, portanto, frequente no caso da surdez, pois engloba tanto o surdo que passa anos insistindo no aprendizado da fala sem qualquer êxito, quanto o surdo que demora anos a ser diagnosticado, bem como aquele de poder aquisitivo desfavorável, que nunca teve acesso a uma instituição que o oriente, à terapia, ou ao contato com outros surdos, que lhe possibilitariam o aprendizado da língua de sinais. Sendo assim, por demorarem a assumir uma identidade, atrasam também a opção por uma língua. Com frequência, desenvolvem uma gestualidade caseira com seus familiares mais próximos que, muitas vezes, garantem apenas sua sobrevivência (os gestos se restringem às necessidades básicas, referentes a comer, beber, dormir, etc.).

É muito frequente que pais ouvintes ignorem a surdez dos filhos por anteciparem algo ruim: uma deficiência ou anormalidade, o que serve como justificava para o fato de os pais demorarem a procurar alguma forma de atendimento ou informação, resultando, principalmente, no atraso da aquisição linguística (NADER; NOVAES-PINTO, 2011).

Nader e Novaes-Pinto (2011) discutem sobre as consequências da aquisição

²⁷ dB – O decibel (símbolo: dB) é uma unidade de medida relativa, adimensional, correspondente à décima parte de um bel (símbolo: B), que expressa o rácio de uma grandeza física (geralmente energia ou intensidade) em relação a um nível de referência especificado ou implícito, expressa numa escala logarítmica de base 10 (\log_{10}). O **bel** (símbolo: B) é uma unidade de medida adimensional, que compara a intensidade de um sinal a uma referência. Recebe este nome em homenagem ao físico Alexander Graham Bell. O cálculo é mais frequente em decibel. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Decibel>. Acesso em: 22 out. 2021.

tardia de uma língua (tanto de sinais, como oral) no processo de desenvolvimento cognitivo, no aprendizado simbólico da língua e nas restrições das relações sociais, tratando sobre a existência de duas formas de abordar o tema surdez: - abordagem linguística voltada ao estudos da língua e formação identitária; e - “[...] abordagem médica que enxerga a surdez como uma patologia, uma deficiência, algo que deve ser curado e normatizado”. (NADER; NOVAES-PINTO, 2011, p. 930).

Segundo as autoras (NADER; NOVAES-PINTO, 2011), existe extensa diferença de aquisição da língua entre filhos surdos de pais surdos e filhos surdos de pais ouvintes. As autoras argumentam que os primeiros são inseridos à sua língua materna precocemente, enquanto os segundos dependem de variantes, como: quando a surdez foi descoberta; se ocorreu de forma congênita ao nascer ou após alguns anos. Observa-se que o atraso no diagnóstico e “o contato tardio com uma língua geralmente se constitui como uma experiência mal-sucedida” (NADER; NOVAES-PINTO, 2011, p. 933). Nader e Novaes-Pinto (2011) observam que, mesmo privados de uma língua de sinais oficial, os filhos surdos de pais ouvintes desenvolvem gestos, expressões e movimentos, quando, em contato principalmente com a mãe, tentam expressar algo. As autoras (NADER; NOVAES-PINTO, 2011), embasadas em Tervoort (1961)²⁸ e Behares (1997)²⁹, afirmam que a língua materna dos surdos, filhos de pais ouvintes, não é apenas o português oral, mas sim, “[...] todos os elementos de estruturação simbólica proporcionados pelo contato entre mãe ouvinte e filho surdo, sejam eles provindos da língua falada pela mãe ou decorrentes de gestos, expressões faciais, movimentos corporais que a criança realiza” (NADER; NOVAES-PINTO, 2011, p. 934). Afirmam, assim, que a esse conjunto (o português oral falado pela mãe e os gestos, expressões faciais) são denominados por Tervoort (1961) como “simbolismo esotérico” e têm como finalidade colocar a criança surda no funcionamento da língua.

3.2.1 Hipótese do Período crítico na aquisição da linguagem e a surdez

A linguagem é a porta de entrada para as relações sociais; por meio da linguagem, expressamos nosso pensamento, construímos relações e

²⁸TERVOORT, R.T. Esoteric symbolism in the communication behaviour of young deaf children. *American Annals of the Deaf*, n. 106, p. 436-80, 1961.

²⁹BEHARES, L.E. Rethinking the deaf child's relation to language. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 33. Campinas: UNICAMP/IEL, p. 61-66, jul.-dez, 1997.

desenvolvemos a cognição. Segundo Vigotski (2019, p. 165), “A linguagem é considerada como parte da vida social da criança”. Ela [...] “origina-se a partir da necessidade de comunicar-se e pensar; o pensamento e a comunicação aparecem como resultado da adaptação às complexas condições de vida” (p. 175) do homem em seu processo de humanização.

Também, na aquisição das línguas de sinais, vários estudos têm se debruçado na “aquisição tardia” e isso acontece, segundo Pizzio e Quadros (2011), porque há uma incidência significativa de crianças surdas com pais ouvintes que não adquirem a língua de sinais no período comum de aquisição da linguagem. Nader (2001) afirma que há autores que tratam sobre a existência de um “período crítico”³⁰ para a aquisição da linguagem (LENNEBERG, 1967; SACKS, 1990; RODRIGUES, 1993; SCARPA, 2001; SANTANA, 2007). Esses autores expressam diferentes visões quanto ao início desse período crítico³¹ de aquisição da linguagem, que pode variar do nascimento até os 6 anos. No entanto, segundo Pizzio e Quadros (2011) Lennenberg (1967), ao propor a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem, teve como pressuposto que a linguagem é inata e que esse período crítico se inicia por volta dos 2 anos e se encerra por volta da puberdade; é chamado de período crítico porque seria aquele mais sensível à aquisição da linguagem e que as evidências para a existência desse período vêm de crianças que, por algum motivo, foram privadas de acesso à linguagem durante esse período, demonstrando, posteriormente, dificuldades (e certa impossibilidade) de aquisição da linguagem, especialmente, da sintaxe (em nível de estrutura).

Segundo Lima Júnior (2013, p. 225), “O termo Período Crítico (PC) tem sua origem na biologia, pois nela há fenômenos que só acontecem dado algum tipo de estímulo em um período biologicamente pré-determinado, muito bem delineado, e previsível”. Citados por Lima Júnior (2013, p. 226), Singleton e Ryan (2004, p. 32)³² definem Período Crítico como “o termo usado na biologia que se refere a uma fase

³⁰ Um das temáticas abordadas por Nader (2001), na sua dissertação sobre “Aquisição Tardia de uma Língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos”, é “a noção de período crítico muito recorrente em Psicologia e em estudos psicolingüísticos, bem como nas neurociências” (p. 77).

³¹ Alguns estudiosos apontam que a existência de um chamado período crítico não diz respeito somente à área da linguagem, propriamente dita, mas também pode ser “relacionado a habilidades artísticas, tais como a aptidão para bem-sucedidamente dançar, cantar ou tocar determinado instrumento musical”. (BONA, 2013, p. 234).

³² SINGLETON, D.; RYAN, L. **Language acquisition: the age factor**. Clevendeon; Tonawanda NY; e Ontario: Multilingual Matters Ltd, 2004.

limitada no desenvolvimento de um organismo durante a qual uma atividade ou competência precisa ser adquirida SE ela deve ser incorporada ao comportamento de tal organismo' (grifo do original)". Segundo Lima Júnior (2013, p. 226):

Na origem biológica do termo, está implícito que períodos críticos:

1. Estão relacionados a comportamentos e atividades bem específicos; 2. Têm uma duração limitada e um término bem definido e previsível; 3. Após o período em questão o comportamento relevante não é mais adquirido. Com isso, já é possível verificar que a aquisição de línguas, seja L1 ou L2, não está sob o domínio de um PC como o definido biologicamente, pois, caso estivesse, a aquisição de línguas só poderia acontecer entre o PC, ela não poderia começar antes do PC e não poderia continuar após o PC, o que, como será mostrado nas seções seguintes, não é factual. Apesar da crescente dificuldade de aquisição com o aumento da idade, não existe uma idade biológica após a qual absolutamente nenhum aspecto ou item de uma língua, L1 ou L2, não possa ser aprendido/adquirido.

Segundo Bona (2013, p. 233), compreende-se, como período crítico, conforme diversos pesquisadores, aquele período "[...] de relativa plasticidade, no qual há a possibilidade de uma mudança relevante no domínio neural"; afirma também:

[...] No que tange à Hipótese do Período Crítico para aquisição da linguagem, sabemos que as posições dos estudiosos acerca do assunto podem ir de uma rejeição categórica a uma aceitação fervorosa. A ideia de que a aquisição da linguagem pós-adolescência (depois dos 12 anos) seja menos eficiente ganha adeptos principalmente no que tange ao aprendizado de uma segunda língua. Essa hipótese tem sido tratada não apenas por linguistas, mas também por pesquisadores de diversas áreas, tais como a teoria da evolução e a neurofisiologia, os quais buscam entender cada vez mais minuciosamente nosso processamento cognitivo. (BONA, 2013, p. 233-234).

Pizzio e Quadros (2011, p. 46) afirmam que Lennenberg (1967) analisa biologicamente esse período, denominado "crítico",

[...] concluindo que o cérebro humano inicialmente tem representação bilateral das funções da linguagem e, mediante o processo de aquisição, na puberdade apenas um hemisfério se torna mais dominante em relação às funções da linguagem completando o período de aquisição da linguagem. Caso a criança não adquira linguagem nesse período, seu desenvolvimento lingüístico será prejudicado. Nesse sentido, o período crítico pode ser entendido como o "pico" do processo de aquisição da linguagem. Isso não

significa que não possa haver aquisição em outros períodos da vida.

Nos anos 50, a Hipótese do Período Crítico³³ estava relacionada ao processo de aquisição da primeira língua. Ao se observar crianças e adultos que tiveram partes do cérebro ligadas à fala, danificadas - por motivo de doença ou por acidente e que tiveram que reaprender a falar -, foi constatado que, nas crianças, o cérebro encontrava estratégias que asseguravam essa aquisição, pois o mecanismo da fala era transferido do hemisfério danificado para o hemisfério saudável. No entanto, com os adultos, isso não acontecia, o que levou à conclusão de que o cérebro ficava mais rígido e menos adaptável com o passar do tempo no que se refere à aprendizagem de línguas. No período em que ocorre a chamada lateralização do cérebro - no qual o hemisfério dominante se especializa nas funções da linguagem -, é que se situa o período crítico.

Nader (2011) afirma que Lennenberg (1967) defendeu a teoria do período crítico para a aquisição de linguagem com base no desenvolvimento neurológico e na importância do *input* para adquirir a fala e que, de acordo com o autor, é a natureza do *input* que vai determinar a evolução do sistema neurológico e, se a maturidade for alcançada, é improvável que o ambiente influencie o sistema. Nader (2011) assegura, ainda, que a posição do autor é bastante determinista e faz a ressalva, então, de que: “Podemos concordar quanto à primeira parte de sua definição – a de que existem processos biológicos, maturacionais na organização cerebral e a relevância da natureza daquilo que ele chama de *input*” (NADER, 2011, p. 78, grifos da autora).

Assim como Nader, também discordamos de Lennenberg quando afirma ser improvável que o ambiente influencie o sistema neurológico, se a maturidade for alcançada. Ao nos fundamentarmos na THC de Vigotski, é impossível essa concordância, tendo em vista que, para esse autor, é determinante a interação social na constituição do psiquismo do sujeito e, nesse sentido, a apropriação da linguagem e de outras funções psicológicas superiores.

Pizzio e Quadros (2011, p. 60), na “UNIDADE 2 - 1. O período crítico e os estudos da aquisição da língua de sinais”, do texto Aquisição da Língua de Sinais, demonstram que:

³³ Criança Bilíngue. Disponível em: [https://criancabilingue.wordpress.com/para-maes-e-pais/hipotese-do-hipotese-do-Período-Crítico-|Criança-Bilíngue-\(wordpress.com\)](https://criancabilingue.wordpress.com/para-maes-e-pais/hipotese-do-hipotese-do-Período-Crítico-|Criança-Bilíngue-(wordpress.com)). Acesso em: 1 jun. de 2021.

Os dados evidenciam que as crianças com aquisição tardia parecem não adquirirem elementos mais sofisticados da linguagem, enquanto que as crianças com aquisição precoce os adquirem. Assim, os dados apresentam evidências que indicam a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem. O tempo de exposição à língua não é suficiente para recuperar o atraso no desenvolvimento na linguagem.

A determinação do social para a aquisição de uma língua é fundamental para a compreensão de que as línguas e, no caso dos surdos, as línguas de sinais são compostas de certas propriedades linguísticas, o que demonstra o papel significativo do ambiente no desenvolvimento dessas propriedades e demonstra, também, que os sinais caseiros não são estruturalmente complexos como as línguas de sinais (PIZZIO; QUADROS, 2011).

A exemplo, Pizzio e Quadros (2011, p. 46) afirmam que: “Meier (2002) menciona que a aquisição da concordância verbal, bem como, a de outros aspectos da morfologia está sujeita ao período crítico”, justificando, também, com Singleton e Newport³⁴ (2004), quando afirmam que crianças surdas apresentaram dificuldades em relação a alguns tipos de construção, quando expostas à língua de sinais americana, depois dos 12 anos, e comparadas àquelas expostas desde a mais tenra idade.

Pizzio e Quadros (2011, p. 47) afirmam que: “Estudar crianças que não têm input [linguístico] ou que têm input mínimo é difícil, devido à inexistência destes casos. No caso específico da criança surda, infelizmente, estes casos podem ainda ser encontrados” e que os casos mais extremos de estudos realizados envolvem crianças que foram privadas de qualquer forma de input durante todo o período de aquisição; nesses casos, as crianças também apresentam problemas de ordem cognitiva, perceptual e privação social.

Trata-se dos casos de crianças selvagens, como Victor de Aveyron, e de crianças que cresceram sem contato humano, o que, segundo Pizzio e Quadros (2011, p. 48), “[...] têm evidenciado que a privação completa de INPUT durante os primeiros anos de vida deixa seqüelas sérias no desenvolvimento da linguagem” (grifos das autoras). Banks-Leite e Galvão, na obra “A Educação de um Selvagem: as experiências pedagógicas de JEAN ITARD” (2000), trazem os relatórios sobre o

³⁴SINGLETON, J. L. and NEWPORT, E. When learners surpass their models: The acquisition of American Sign Language from inconsistent input. In *Cognitive Psychology* 49 (2004) 370–407.

menino Victor de Aveyron, elaborados pelo médico Jean Marc Gaspar Itard, em 1801 e 1806.

Com relação à aquisição da linguagem na educação de Victor, apoiada em Luis (2000), Iacono (2014) afirma que Itard desenhou seu programa de desenvolvimento vocal a partir do que Victor já possuía, que era produzir determinados sons por imitação a partir do princípio de que o que se discrimina também se reproduz, sendo que Victor já reconhecia e reproduzia pelo menos uma vogal e que “com isto se começa a integrar à base fisiológica e psicológica da pesquisa de Itard o componente semiótico da audição/produção de fala, isto é, a resposta (do sistema nervoso) a elementos com valor e intenção comunicativos (LUIZ, 2000, p. 45)” (IACONO, 2014, p. 65). Assim, as questões contidas no Relatório sobre Victor, elaborado por Itard, em 1801, eram: “[...] o selvagem fala? Se não é surdo, por que não fala?” (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 153). E a resposta vem por meio do próprio Relatório sobre Victor, quando Itard diz:

[...] não basta para falar, perceber o som da voz; cumpre ainda apreciar a articulação desse som; duas operações bem distintas e que exigem, da parte do órgão, condições diferentes. Basta, para a primeira, certo grau de sensibilidade do nervo acústico; é preciso, para a segunda, uma modificação especial dessa mesma sensibilidade. (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 154).

Segundo Lima Júnior (2013), o treinamento linguístico de Victor mostrou-se muito frustrante para Itard, pois, primeiro, Victor precisou aprender de onde os sons da fala se originam, para, então, poder produzi-los e reconhecê-los. Com treinamento, ele aprendeu a diferenciar sons da fala de outros sons ao seu redor e, depois, aprendeu a repetir a frase “oh Dieu” (ó Deus), que era utilizada por Madame Guérin³⁵ e a palavra “lait”³⁶. No entanto, Itard percebeu que Victor utilizava a palavra várias vezes, quando recebia leite, mas,

[...] não com um sentido comunicativo, i.e. pedindo leite. Victor ainda aprendeu a reconhecer comandos orais para tarefas rotineiras de casa. Itard tentou expandir a capacidade linguística de Victor por meio de cartões coloridos com as letras do alfabeto. Victor primeiramente aprendeu a palavra “leite” e utilizava seus cartões para pedir leite em algumas visitas que fazia com Itard, mas o

³⁵ Governanta que cuidava de Victor na casa de Itard e com quem ele passou a morar nos últimos anos de sua vida.

³⁶ Leite, em francês.

pesquisador nunca soube se eram realmente pedidos por leite ou se Victor estava apenas mostrando seu “novo brinquedo”. (LIMA JÚNIOR, 2013, p. 230-231).

Além de Victor de Aveyron, há vários outros casos de crianças abandonadas ou privadas da convivência humana e aquisição da linguagem, determinantes na formação humana. Por exemplo, Chelsea, Isabelle, Helen Keller, Genie, Oxana, Edik, Pedro e João e, além desses casos, Crystal (2010)³⁷, citado por Lima Júnior (2013) “[...] lista outros 47 ocorridos entre 1344 e 1970, entre eles os também famosos casos de Amala e Kamala, na Índia, e de Kasper Hauser, na Alemanha”. (LIMA JÚNIOR, 2013, p. 229).

Segundo Pizzio e Quadros (2011), esses casos são de privação total do contato com outros seres humanos, não havendo “[...] estudos de mais de um ser humano crescer juntos privados da exposição a uma língua. Neste caso, talvez tivéssemos outros resultados. Além disso, é difícil separar as diferentes seqüelas no desenvolvimento destas crianças diante de tal grau de privação” (PIZZIO e QUADROS, 2011, p. 48). Esses casos vêm demonstrar a importância da interação social para o processo de aquisição da linguagem.

Finalmente, após as reflexões sobre a Hipótese do Período Crítico na aquisição da linguagem e, também na aquisição da linguagem pelo surdo, Lima Júnior afirma que “[...] até hoje não foi registrado um caso sequer de um indivíduo que não conseguisse adquirir nada de uma L1 ou L2 por ter começado em certa idade e que mesmo nos casos de crianças isoladas, todos conseguiram adquirir pelo menos um pouco da língua”. (LIMA JÚNIOR, 2013, p. 236), o que vem demonstrar a importância da educação, do ensino e de intensos processos interativos para potencializar a aquisição de uma língua.

3. 3 O CONCEITO DE IDENTIDADE SURDA

O conceito de Identidade, embora seja discutido em várias áreas do conhecimento, como a sociológica, antropológica, psicológica, dentre outras, possui dois elementos que perpassam todas elas: a igualdade e a diferença. O professor Darci Ribeiro (1995), partindo dos pressupostos antropológicos, ao definir a

³⁷ CRYSTAL, D. *The Cambridge encyclopedia of language*. 3 ed. Nova Iorque, Cambridge University Press, 2010.

identidade nacional do povo brasileiro, vai ressaltar a noção de pertencimento, reconhecimento, ou o que agrega um país, povo ou nação. Essa noção não se faz sem percepção do outro a partir do conhecimento sobre si mesmo, sendo, portanto, novas formas de tradução da cultura. Nesse contexto, ao conceituar identidade, as diferentes áreas do conhecimento têm em comum sua concepção como um processo não dado, nem acabado, mas em construção e que se move com o processo histórico dos sujeitos e suas relações sociais.

Faria e Souza (2011) afirmam que, partindo das bases da psicologia social, Ciampa (1987)³⁸ compreende o conceito de identidade como metamorfose, ou seja, identidade “[...] em constante transformação, sendo o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos” (FARIA e SOUZA, 2011 p. 36) ou, ainda, representada pela vivência pessoal que se constitui pela cultura, com articulação entre igualdade e diferença (CIAMPA, 1987). Já para o sociólogo francês Dubar (1997)³⁹, a identidade é o resultado de um processo de socialização, no qual ocorre a percepção do outro pelo conhecimento de si mesmo, da mesma forma como Ciampa (1987) considera a identidade como um processo de transformação.

Para Stuart Hall (2006), a identidade cultural constitui-se pela noção de pertencimento construído pelas culturas étnicas, linguísticas, raciais, religiosas e, sobretudo, nacionais. Como o processo histórico é o que move essas culturas, as mudanças sociais têm repercutido na fragmentação das paisagens culturais de classe, raça, sexualidade, gênero, etnia e nacionalidade, mudanças que, no passado, nos forneceram sólidas localizações como indivíduos sociais. Perlin (2016, p. 46) afirma que Hall (1997)⁴⁰ “[...] não dá um conceito de identidade, mas propõe uma aproximação do conceito de identidade tal qual a história ensina a ver sob diferentes interpretações”.

O autor (HALL, 2006, p. 10) classifica as mudanças estruturais em três identidades: - a do sujeito do iluminismo, que é “[...] totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação”; - a do sujeito sociológico, que reflete a crescente complexidade do mundo moderno; nessa visão,

³⁸Ciampa, A. C. (1987). **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense.

³⁹Dubar, C. (1997). Para uma teoria sociológica da identidade. Em **A socialização**. Porto: Porto Editora.

⁴⁰HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

a identidade do sujeito é formada na interação entre o eu e a sociedade. Assim, nessa concepção sociológica, a identidade “[...] preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ - entre o mundo pessoal e o mundo público” (HALL, 2006, p. 11, grifos do autor); - a identidade do sujeito pós-moderno, cuja concepção é a de alguém que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade, na concepção pós-moderna,

[...] torna-se uma 'celebração móvel' formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987)⁴¹. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2006, p. 12-13).

Dessa forma, na perspectiva de que a identidade não é estável, Bauman (2005) ressalta ser ela mais um fenômeno desses tempos que o autor denomina como “Modernidade Líquida”⁴², em que os sujeitos podem escolher infinitas identidades, assim como têm a liberdade de inventar outras que não existem, sendo, portanto, a construção identitária uma experimentação infundável do sujeito em seu meio social.

O surdo, nesse emaranhado de multiplicidade de identidades, encontradas no cerne da sociedade ao longo da história, também tem estado presente na busca por sua identidade, por conhecer a si e ao outro buscando pertencer a um grupo linguístico pelo “desejo de segurança” e espaço social. A formação identitária do surdo tem estado entre os principais assuntos discutidos no campo acadêmico. O sentimento de pertencimento, dito anteriormente, por vezes, é dificultado para o surdo que, referindo-se às barreiras linguísticas e escolares, “invocam a imagem de

⁴¹ HALL, S. "Minimal Selves", in *Identity: The Real Me*. ICA Document 6. Londres: Institute for Contemporary Arts, 1937.

⁴² Ao explicar o conceito de “modernidade líquida”, Mattos (2016) afirma: “Podemos dizer que a modernidade líquida é a época atual em que vivemos. É o conjunto de relações e instituições, além de sua lógica de operações, que se impõe e que dão base para a contemporaneidade. É uma época de liquidez, de fluidez, de volatilidade, de incerteza e insegurança. É nesta época que toda a fixidez e todos os referenciais morais da época anterior, denominada pelo autor como modernidade sólida, são retiradas de palco para dar espaço à lógica do agora, do consumo, do gozo e da artificialidade”. Disponível em <http://colunastortas.com.br/2013/07/22/modernidade-liquida-o-que-e/>. (p. 2).

serem estrangeiros, forasteiros, exilados" em seu próprio país (SKLIAR, 1998, p. 51).

Perlin (2016) procura aproximar identidade e alteridade⁴³ nos estudos culturais surdos e salienta a necessidade de desconstruir o rótulo colonialista da cultura ouvinte sobre a surda, em que identidades são construídas a partir da deficiência, “[...] propondo a correção da fala, a oralização” (PERLIN, 2016, p. 52). Segundo a autora, essas verdades produzidas, a partir do ouvintismo, interferem na educação do surdo e, conseqüentemente, na sua identidade como surdo.

Para Monteiro (2014), não é tão simples conceituar identidade surda quando envolve, nesse processo, o biculturalismo, ou seja, o fato de o surdo viver imerso em duas culturas simultaneamente: entre ouvintes com o uso da língua oral na maioria dos espaços sociais; e a língua de sinais, natural da pessoa surda, porém, usada em espaços restritos e fragmentada. Monteiro (2014, p. 45) afirma que, primeiro, é necessário constituir a pessoa social e “[...] ater-se às condições materiais, historicamente produzidas e, portanto, ideológicas, de compreensão da constituição social da identidade.” Para a autora (MONTEIRO, 2014), é preciso pensar além da ambigüidade cultural que rodeia o surdo e compreender esse espaço onde vive a pessoa surda atentando-se a questões, como: “Quando são focalizados os surdos que não sabem a língua de sinais, pobres e que não participam da comunidade surda, a indagação é urgente: afinal, que identidade é essa? Que surdo é esse?” (MONTEIRO, 2014, p. 45).

Sá (2010, p. 16) diz que, em geral, a identidade surda aparece atrelada “[...] àquilo que falta, ‘ao canal perdido’”. E, segundo Moreira (2016, p. 97), “A surdez - o ouvido doente – é um todo que aprisiona. Este é o corpo e a identidade dos surdos na visão patologizante”. Essas definições destacam aspectos biológicos, médicos, terapêuticos, de forma contrária à maneira como os surdos definem a si mesmos, ou seja, numa concepção de identidade surda “[...] de forma cultural e linguística” (SÁ, 2010, p. 15). Ou seja, há que se “[...] tratá-los como uma questão cultural, social, histórica, política (Silva, 1997⁴⁴, p. 4).” (SÁ, 2010, p. 14).

⁴³ Segundo Perlin (2003): “O conceito de alteridade na sua forma mais radical pega o conceito “ser surdo” e suas conotações no espaço de pós colonialismo e da filosofia pós-moderna respeitando a temporalidade.” (p. 1). Segundo Abbagnano (2007) “ALTERIDADE (gr. *ÉxepóTTIÇ*; lat. *Alteritas*, *Alietas*; in. *Otberness*; fr. *Altérité*, ai. *Anderheit*, *Anderssein*; it. *Alterita*). Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro. A A. é um conceito mais restrito do que diversidade e mais extenso do que diferença.” (p. 34).

⁴⁴ SILVA, Tomaz Tadeu. **A política e a epistemologia do corpo normalizado.**

Segundo Sá (2010, p. 16), são relevantes os estudos identitários na área da surdez, pois “[...] a produção de significados sociais através de práticas discursivas (...) geram consequências na vida cotidiana das pessoas”. Para a autora, essas representações e discursos não são isentos de interferência do meio na vida do surdo e influenciam as “representações sobre a surdez” e “os processos educativos nos quais estão envolvidos” (SÁ, 2010, p. 16).

A pesquisadora surda Karin Strobel (2018) destaca a percepção do outro sobre a cultura surda a partir das suas experiências enquanto pessoa surda. Questiona se, de fato, existe cultura surda para os ouvintes ou se é uma produção apenas do povo surdo⁴⁵. A cultura apresenta-se de diversas maneiras; uma delas é por meio das festividades. Para ouvintes, as festas são regadas de muita música, que proporciona a alegria da festa. Como, então, imaginar uma festa sem música?⁴⁶

Strobel (2018) afirma que, para a sociedade, a normalidade está baseada na cultura ouvinte, em que ouvir e falar são artefatos hegemônicos que se sobrepõem a qualquer outra forma cultural, estereotipando e desvalorizando a cultura surda, o que compreendemos que pode caracterizar-se como patologização. Para Strobel (2018, p. 26): “Essas representações imaginárias estão equivocadas, os povos surdos não vivem isolados e incomunicáveis; simplesmente os sujeitos surdos têm seu modo de agir diferente do de sujeitos ouvintes”.

Para Strobel (2018), a identidade surda não está no domínio da língua de sinais, no saber sinais, mas nas relações linguísticas que o sujeito surdo tem quando conversa e interage com outros surdos. A formação da identidade surda está na interação de determinado sujeito surdo, sendo que, com seu par linguístico, essas

⁴⁵ Segundo Strobel (2018, p. 38), povo surdo refere-se aos “[...] sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independentemente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços”. “Povo surdo” diferencia-se de “comunidade surda”, pois, nessa comunidade “[...] pode haver sujeitos surdos e ouvintes”, podendo-se, nessa comunidade, segundo Padden e Humphries (2000), incluir pessoas que não são elas próprias surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade surda e trabalham em conjunto com as pessoas surdas para alcançar esses objetivos. (STROBEL, 2018, p. 37).

⁴⁶Recordo-me da primeira festa junina de que participei com minha filha Sophia, em Florianópolis, promovida pela comunidade surda local; foi uma experiência inexplicável; em meio a várias dezenas de surdos, me senti um estranho, pois não dominava a língua de sinais e pouco conhecia a cultura surda: língua, modos, etiqueta, como me portar naquele ambiente etc. O único som que havia no salão eram os murmúrios que saíam das gargantas daqueles que, com empolgação, contavam suas histórias e experiências do dia a dia. Minha filha estava nas nuvens de alegria. Percebi que ser diferente não é ser superior ou inferior e o importante é estar aberto ao aprendizado, então, busquei me enturmar e curtir a festa.

relações possibilitam a inserção do indivíduo na cultura surda. Para a autora (STROBEL, 2018, p. 112):

[...] no encontro do surdo com outro surdo que também usa a língua de sinais, se faz brotar novas probabilidades de subjetividades, de compartilhar a cultura, de aquisição de conhecimentos, que não são plausíveis por meio da língua oral e da cultura ouvinte. Nota-se que dessa forma a identidade está relacionada tanto aos discursos produzidos quanto à natureza das relações sociais [...].

O surdo deve ter a oportunidade de construir sua identidade para que se fortaleça enquanto sujeito, pois, ao se deparar com situações de isolamento linguístico, estando na presença apenas de ouvintes, poderá compreender que o problema dessa falta de comunicação entre surdo e ouvinte não está nele, mas na ausência da inter-relação e no domínio da língua de sinais pelo ouvinte. Em um ambiente com surdos e ouvintes, existem duas línguas e culturas diferentes e, se ocorrer falha na comunicação entre essas duas pessoas, a “culpa” não é da pessoa surda, não sendo necessário adaptá-la à situação por meio de aparelho auditivo ou de leitura labial para que a comunicação ocorra.

Com base na formação cultural ampla e diversa, o surdo consegue identificar que a falha da comunicação não está nele, mas na falta do conhecimento da sua língua pelo ouvinte. A deficiência não está no surdo, mas nas relações sociais, na imposição hegemônica de uma língua sobre a outra a partir de pressupostos de que a língua oral é superior à língua de sinais. Nesse sentido, evoca-se o modelo social da deficiência, pelo qual “[...] o fator limitador é o meio em que a pessoa está inserida e não a deficiência em si” (BRASIL, 2012, p. 14), ou seja, no caso do surdo e sua língua, a libras, as dificuldades nas situações comunicativas entre o surdo e o ouvinte estão no fato de o ouvinte não saber “falar” a libras.

Segundo Strobel (2018), corroborando Quadros (1997)⁴⁷, a construção da identidade surda contribui para a socialização dos sujeitos tanto na cultura surda quanto ouvinte,

(...) levando-se em conta o aspecto psicossocial da criança surda, ela apresentará uma socialização satisfatória e integrar-se-á no povo ouvinte se tiver desenvolvido uma identidade cultural com o seu grupo; se isso não ocorrer, não se integrará

⁴⁷QUADROS, Ronice. Educação de surdos: aquisição da linguagem. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

em nenhum dos contextos, terá sérias limitações sociais e linguísticas (STROBEL, 2018, p. 121).

Quadros (2019) reforça que a construção da identidade surda se baseia, fundamentalmente, na interação entre surdo-surdo, entre a criança surda e o adulto surdo e/ou entre adulto surdo e outro (s) adulto (s) surdo. Segundo a autora, “[...] a maioria dos surdos nasce em famílias de ouvintes que não conhecem a Libras” (QUADROS, 2019, p. 42); e, caso seus pais não se interessem em aprender ou ignorem a língua de sinais, essa criança terá acesso, possivelmente, na escola, tardiamente. De acordo com Silva (2015, p. 276):

No Brasil, mais de 90% das crianças surdas nascem de pais ouvintes que não usam a língua de sinais (STROBEL, 2008; FERNANDES; MOREIRA, 2009). Como resultado, as crianças surdas são frequentemente expostas à língua de sinais como primeira língua em um intervalo de idade **bem além da infância** (QUADROS; CRUZ, 2011). (grifos nossos).

Ressalta-se, ainda, que, muitas vezes, “[...] essas crianças encontram seus pares surdos e os adultos surdos na comunidade surda. O encontro com a comunidade surda impacta significativamente suas vidas, pois a relação de pertencimento pode ser imediatamente estabelecida a partir da condição da surdez” (QUADROS, 2019, p. 42-43). Ainda, segundo Quadros (2019, p. 43):

[...] a maioria dos surdos irá herdar a Libras de outros adultos surdos, mesmo quando têm contato com a Libras usada por intérpretes de língua de sinais em escolas. A língua é uma prática social que carrega cultura e estabelece identidades. Os surdos herdam a Libras no coração da comunidade surda, entre os surdos adultos.

Ambas as autoras, Quadros (2019) e Strobel (2018), dissertam sobre a importância do contato entre surdos na formação da identidade surda, que ocorre principalmente na comunidade surda de forma presencial e, atualmente, com o desenvolvimento das tecnologias, pela internet, por meio dos diversos aplicativos e redes sociais. Dessa forma, torna-se importante a ampliação de meios que proporcionem aos surdos o contato social: recursos midiáticos, disponibilizar acesso e políticas públicas que melhorem as condições de aquisição da língua e a construção da identidade.

O Quadro 2, intitulado **A questão da identidade dos surdos**, demonstra parte dos resultados da pesquisa de doutorado realizada por Sá (2010), com o objetivo de confrontar as pressuposições, os sentidos e as práticas discursivas sobre a surdez e sobre os surdos por parte de professores de surdos do Estado do Amazonas, por meio de um questionário com 36 perguntas. Segundo Sá (2010, p. 146), as perguntas do questionário “[...] traziam, na primeira parte, afirmações representativas de antigos olhares na abordagem à questão da surdez e dos surdos, enfatizando a área da educação”.

Quadro 2 - A questão da Identidade dos Surdos

5. A experiência da surdez é como uma parte que falta.	
ENUNCIADOS DOS PROFESSORES	ANÁLISE DOS ENUNCIADOS
“A surdez não é uma deficiência, e sim uma parte que falta.”	“A surdez muitas vezes é representada como uma ausência, como a experiência de uma falta, como uma vida marcada por uma privação. Geralmente não se enfatiza, por exemplo, a possibilidade do uso de estratégias cognitivas e sensoriais diferentes e eficazes.”
“Concordo, pois a surdez é a falta de um dos órgãos dos sentidos”.	“Baseados na perspectiva clínica, diversos educadores caracterizam o surdo segundo o modelo ouvinte. Assim sendo, ao surdo falta algo que os ouvintes têm; em outras palavras: o surdo é tido como um ouvinte incompleto. Este é um procedimento de diminuição que leva a uma perspectiva de menos-valia ⁴⁸ .”
“A surdez é a principal característica, mas outras deficiências surgem no surdo a partir da surdez.”	“A ‘falta’ é geralmente enfatizada como a principal característica do surdo e, nesta perspectiva, espera-se o desenvolvimento de outras deficiências a partir desta. Assim, a educação de surdos transcorre baseada na experiência de uma “incompletude”, de uma diminuição.”

Fonte: Elaboração de Sá (2010, p. 192, grifos da autora).

A patologização pode gerar, como consequência, uma barreira identitária quando um surdo, visto a partir do *status* de doença, é impedido de usufruir das

⁴⁸ Lembrando que, segundo Vigotski (2019), se o surdo tiver consciência dessa menos-valia, esse será o caminho, a via para que possa ter a força reativa rumo à supercompensação psíquica.

possibilidades de seu meio social, a saber, acesso ao conhecimento, aos recursos materiais existentes, à cultura, às decisões políticas etc. Contudo, observando o quadro acima, no qual a autora analisa o enunciado de professores de surdos, chama atenção que a patologização pode compreender um imaginário de que o surdo desenvolva outras deficiências a partir da surdez. Ou seja, a pessoa surda depara-se, no seu processo de construção identitária, com a ideia de que lhe falta algo, no caso, a audição, sendo necessária a sua normalização, bem como ela é taxada de forma pejorativa como uma “parte defeituosa da cultura” (WRIGLEY⁴⁹, 1996 *apud* SÁ, 2010, p. 193).

Perlin (2016) está de acordo com Gesueli (2006), Strobel (2018), Quadros (2019), Alves (2019b), entre outros autores, quando afirma que “[...] o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem” (PERLIN, 2016, p. 54). A identidade surda, do ponto de vista desses autores(as), baseia-se na proximidade do surdo com seu par linguístico, em observar o outro, surdo, pois, perceber-se surdo, por meio desse outro, é fundamental na construção da “marca que identifica a nós, os surdos”. (PERLIN, 2016, p. 54). Por fim, percebe-se que, mesmo a pessoa surda vivendo – na maioria das vezes – entre ouvintes (família, escola, espaços públicos, entre outros), sua identidade, muitas vezes, multifacetada vive no seu interior aguardando o encontro “*entre* o tilintar das vozes e o tremular das mãos” (SILVA; MARTINS, 2020, p. 19) para aflorar, vir à tona e constituir sua identidade.

Gesueli (2006) e De Paula (2009) compreendem a construção da identidade como um processo “[...] dinâmico de significados e sentidos” (DE PAULA, 2009, p. 412), produzidos por meio das relações sociais. Movimento circular do intersubjetivo (de fora para dentro, pois é “entre” pessoas) para o intrassubjetivo (“dentro” da pessoa/sujeito), ou melhor, de fora para dentro, do coletivo para o particular, um processo que só é possível com base na interação com o meio, na relação com o mundo que orienta e constrói sentido para o indivíduo (VIGOSTKI, 2001).

Dessa forma, os estudos sobre a identidade e, em especial, identidade surda estão longe de estarem acabados, ou seja, o conceito de identidade surda ainda precisa ser melhor compreendido no bojo da teoria histórico-cultural tanto quanto as funções psicológicas superiores que se desenvolvem no processo de aprendizagem

⁴⁹ WRIGLEY, Owen. The politics of deafness. Washington, Gallaudet University Press, 1996.

do sujeito. Com a pesquisa sobre os conceitos centrais deste estudo - patologização da surdez, aquisição tardia da libras e identidade surda na área da surdez - a próxima seção trata sobre a Teoria Histórico-Cultural como fundamentação teórica para a compreensão da surdez.

4. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO FUNDAMENTAÇÃO PARA A COMPREENSÃO DA SURDEZ

Como toda pesquisa acadêmica, faz-se necessário apontar uma concepção teórico-metodológica norteadora para o estudo e, neste caso, a teoria histórico-cultural, formulada por um dos principais intelectuais de todos os tempos, Lev Semenovitch Vigotski⁵⁰ (1896-1934), ampara teoricamente esta pesquisa. Bezerra⁵¹ (2001), no “Prólogo do Tradutor”, em que apresenta o livro de Vigotski, “A Construção do Pensamento e da Linguagem”, afirma que “Vigotski dá um salto qualitativo de especial significação científica, que iria encontrar eco amplo e profundo nas ciências sociais do século XX, particularmente na linguística e na teoria da comunicação” (p. XII), quando, ao procurar superar a concepção idealista de consciência e o enfoque biológico mecanicista de comportamento, ele lança a teoria histórico-cultural (THC).

Assim, embora nunca tenha recebido educação formal em psicologia, Lev Semenovitch Vigotski forjou uma das mais fecundas e paradigmáticas teorias psicológicas, segundo Dala Santa e Baroni (2014, p. 6), que afirmam também: “Os estudos de Vigotski estavam indubitavelmente na vanguarda das pesquisas em psicologia, objetivando a análise dos processos de transformação do desenvolvimento humano nas suas dimensões filogenética, ontogenética e histórico-cultural.”

Não diferente dos demais pesquisadores, Vigotski também é fruto do seu tempo e contexto, por isso, não se pode isentá-lo da influência intelectual e das discussões que o cercavam no início do século XX, especialmente, a situação política transitória de seu país, a Rússia. A necessidade de um método científico para sua pesquisa contribuiu para a leitura das filosofias de Engels e Hegel; contudo, foi Marx, com o materialismo histórico-dialético, que alavancou o pensamento vigotskiano.

Dala Santa e Baroni (2014) afirmam que a filosofia de Marx e Engels, quando inverte o modelo dialético hegeliano - estabelecendo como causas do

⁵⁰Há diferentes grafias para o nome de Vigotski, conforme as diferentes traduções do nome do autor. Neste trabalho, optamos por utilizar “Vigotski”, grafando de forma diferente apenas quando se estiver utilizando uma referência na qual o nome do autor esteja grafado de outro modo.

⁵¹BEZERRA, Paulo – “Professor Livre-Docente de Literatura Russa pela USP”. (VIGOTSKI, 2001, s/p).

desenvolvimento histórico as condições materiais de existência e não mais as ideias -, permitiu uma guinada nas pesquisas antropológicas e pavimentou o caminho para o estudo dos fenômenos psicológicos. Afirmam que “Vigotski não foi um teórico do marxismo, mas um pensador marxista” (DALA SANTA e BARONI, 2014, p. 2) e que essa sutil diferença representa um fator determinante dentro de sua configuração intelectual, na medida em que o pensamento marxista representava o substrato teórico sobre o qual Vigotski construiu sua psicologia.

Para os autores (DALA SANTA; BARONI, 2014, p. 2), referindo-se ao materialismo histórico-dialético, esse é “[...] entendido como método mais coerente de leitura da realidade em seu desenvolvimento histórico, representou para Vigotski uma importante ferramenta na tarefa de estabelecer um modelo científico de estudo dos fenômenos psíquicos”, o que revolucionou a forma como a psicologia, desde então, compreende o homem na constituição de seu psiquismo, observando seu comportamento e a determinação de sua história de vida e do meio social em que está inserido. E afirmam, também:

Vigotski pretendeu identificar as mudanças qualitativas do comportamento que se sucedem no decorrer do desenvolvimento biológico e a relação que ele estabelece com o contexto social, tendo suas atenções voltadas para o estudo das funções psicológicas superiores, típicas da espécie humana (DALA SANTA; BARONI, 2014, p. 8).

No decorrer da existência dos indivíduos, existem, expressos de várias maneiras, o antagonismo de classes e as tensões entre os processos de humanização e alienação, lembrando que Vigotski estrutura os processos formativos do indivíduo com base na teoria histórico-cultural, de maneira a superar a alienação. Assim, a Teoria Histórico-Cultural constitui-se como um referencial teórico que têm grande relevância na área da educação, especialmente para compreender os fundamentos da educação na perspectiva da determinação do social sobre o fenômeno educativo e para analisar e repensar a prática pedagógica. Nesse sentido, para todos os surdos, faz-se necessária uma educação que contribua, ainda, para sua autonomia.

Nesse contexto, há que se considerar, também, os processos formativos do indivíduo com base no materialismo histórico-dialético, de maneira a superar as dicotomias entre o individual e o coletivo, entre o biológico e o social. São aspectos

da realidade humana que devem ser trabalhados enquanto unidade e luta de contrários, o que “[...] significa compreender o desenvolvimento psíquico com base na totalidade indivíduo/realidade social, reconhecendo como elemento mediador dessa relação a inserção ativa do sujeito no mundo.” (MARTINS *et al.*, 2017, p. 2).

Assim, a teoria marxista constitui-se como um “elemento norteador” no pensamento de Vigotski, bem como dos psicólogos russos Luria e Leontiev, os quais, juntos, promoveram avançados estudos dos aspectos humanos no campo da psicologia, rompendo com o modelo idealista majoritariamente difundido na época (DALA SANTA; BARONI, 2014).

Pino (2000), ao tratar sobre a importância de Marx e Engels nos escritos de Vigotski, utiliza como base teórica para seus escritos o materialismo histórico-dialético, ressaltando a importância do significado do termo história, pois “[...] a questão da história, tal como aparece em Vigotski, permite definir os contornos semânticos do *social* e do *cultural* e é uma questão-chave no debate da relação entre *natureza e cultura*” (PINO, 2000, p. 48, grifos do autor). Para o autor (PINO, 2000, p. 54): “Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo”.

Nesse sentido, Bezerra (2001) afirma que a relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamentos, por meio dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem, bem como funda a sua própria palavra sobre esse mundo. Assim, a história da humanidade funde-se com a história de cada pessoa no processo evolutivo; a singularidade do homem não está desprendida do todo e juntas se articulam reestruturando constantemente a cultura humana na relação ontogenética (história pessoal) e filogenética (história da espécie humana) (PINO, 2000).

Dessa forma, este estudo, que tem o objetivo de compreender os fatores que levam à **patologização da surdez** e as consequências desse fenômeno na **aquisição tardia da libras**, por parte do sujeito surdo, e na constituição de sua **identidade como surdo**, procura compreender esses conceitos de uma forma mais geral, analisando-os, de forma dialética, em suas relações mais amplas e, de forma mais restrita, relacionando-os a questões mais práticas e pontuais da vida dos

surdos, conforme eles se situam ou são abordados na produção científica pesquisada. Procura, ainda, compreender esses conceitos no bojo da problemática maior do desenvolvimento humano e nas suas raízes históricas, reiterando que, para Pino (2000, p. 48):

A questão da *história* é fundamental porque nos remete à matriz que constitui o contexto do pensamento de Vigotski. É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador [...]. História é entendida por Vigotski de duas maneiras: em termos genéricos, significa 'uma abordagem dialética geral das coisas'; em sentido restrito, significa 'a história humana' (grifos do autor).

Entender a história humana implica compreender que não é a natureza biológica que guia a conduta humana, que guia seu processo de formação, mas que cada homem se constitui como humano na medida em que se apropria do legado do conjunto dos seres humanos, produzido ao longo da história, por exemplo, as próprias condições materiais para a sobrevivência.

Assim, buscar contribuições para esta pesquisa, na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, tem o objetivo de analisar e estudar os conceitos de **patologização da surdez, aquisição tardia da libras e identidade surda** do ponto de vista linguístico, numa concepção dialética de linguagem que se fundamenta nos pressupostos vigotskianos nos aspectos histórico, cultural e social, para extrair a máxima compreensão de seu significado e, portanto, do alcance que essa compreensão pode permitir para a elucidação dos fatores, dos motivos, das causas da patologização da surdez e suas consequências à vida dos surdos.

4.1 VIGOTSKI E A CONSTITUIÇÃO DO PSIQUISMO

A Teoria Histórico-Cultural (THC) traz um novo olhar para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, ao centrar-se na ideia da emergência de novas formas de compreensão do psiquismo humano e ao subverter a lógica determinista e estática do indivíduo e da sociedade, contrariando a herança que foi deixada por grande parte das ciências sociais e psicológicas. Uma das questões fundamentais da THC é a ideia de que as interações sociais são determinantes na constituição do psiquismo humano, lembrando o caráter histórico-social desse desenvolvimento “[...] pelo qual cada indivíduo chega à formação da imagem subjetiva da realidade objetiva”

(SAVIANI, 2013, p. xiv). Segundo Martins (2013, p. 11),

[...] o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a *imagem subjetiva da realidade objetiva*, a quem cumpre a tarefa de orientar o homem, subjetiva e objetivamente, na realidade concreta. Em face de tal tarefa, essa imagem não se institui como um espelhamento mecânico da realidade na consciência, mas como produto da internalização dos signos da cultura. Forma-se, portanto, pelas mediações consolidadas pela vida coletiva, pela prática social do conjunto dos homens, pelos processos educativos (grifos da autora).

Então, essa *imagem subjetiva da realidade objetiva* não espelha a realidade de forma mecânica, mas o faz como produto da internalização - pelos homens - dos signos da cultura. Ou seja, cabe a essa imagem a tarefa de orientar o homem, subjetiva e objetivamente, na realidade concreta. Saviani (2013, p. xiv) explica sobre o fato de que “[...] o psiquismo humano se constitui como um sistema interfuncional que sintetiza em cada sujeito o **exercício** das funções psicológicas superiores” (grifo nosso) e, também, sobre

[...] o desenvolvimento dos processos funcionais pelos quais se forma a imagem subjetiva da realidade objetiva, processos esses subsumidos pelas categorias da sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimentos analisadas em seus traços essenciais e princípios gerais. (SAVIANI, 2013, p. xiv).

É possível compreender, então, com Saviani, que cada uma das funções psicológicas superiores (anteriormente mencionadas) atuam de forma articulada e simultânea, de maneira que o sujeito, ao sentir, ao perceber, ao captar os traços e as características de determinado objeto – no qual se encontra a atividade humana acumulada - forma, em sua mente, a imagem e a compreensão/interpretação desse objeto. Ou seja, cada uma das funções psicológicas superiores foi subsumida, foi incluída e integrada no conjunto maior dos processos funcionais que atuam em concerto, de forma interfuncional.

Ao elaborar uma teoria do conhecimento, Vigotski demonstrou a possibilidade de o homem, com base em suas relações sociais, por intermédio da linguagem, constituir-se e desenvolver-se como sujeito. O grande autor deixou como legado uma obra à qual se tem cada vez mais acesso e que, assim, pode se resumir: os

princípios da educação e do ensino estabelecidos pela pedagogia geral e aplicáveis à educação da criança “normal” devem ser transferidos para a área da educação das crianças com deficiência, ressaltando que as leis gerais dirigem o desenvolvimento da criança “normal” e “anormal” e que, tanto para uma quanto para a outra criança “[...] a condicionalidade social do desenvolvimento é uma lei geral e fundamental” (VIGOTSKI, 2019, p. 459).

Para que o homem se torne humano, não basta que ele tenha um aparato biológico, pois são necessárias condições de vida e de educação que possibilitem seu desenvolvimento, o qual é produzido como resultado de processos educativos que ocorrem de fora para dentro do sujeito. Ressalta-se, então, que essas aquisições humanas não se fixam sob a forma de herança biológica ou genética, mas sob a forma de objetos externos da cultura material e intelectual. Esses processos têm origem na vida social do sujeito, durante seu desenvolvimento sociocultural, e compreendem operações externas realizadas sob orientação de outros sujeitos (LEONTIEV, 1978).

Cada nova geração nasce num mundo pleno de objetos criados pelas gerações que a antecederam; nesses objetos, estão acumuladas as qualidades humanas, histórica e socialmente criadas e desenvolvidas, pois, segundo Leontiev (1978, p. 265-266):

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objectos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de actividade social e desenvolvendo assim aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. [...] O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber.

Para Leontiev (1978, p. 266), o desenvolvimento do pensamento e “[...] o saber de uma geração, formam-se a partir da apropriação dos resultados da actividade cognitiva das gerações precedentes”. Assim, para se apropriar das qualidades humanas acumuladas nos objetos da cultura humana, é preciso que as novas gerações se apropriem dos objetos da cultura, ou seja, que aprendam a utilizar esses objetos de acordo com a função social para a qual foram criados. De acordo com Leontiev (1978, p. 267):

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que

a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

No sentido de ampliar sua visão de mundo e da natureza para a compreensão da espécie e da história humanas, o ser humano produz conhecimento sobre a realidade e, para tal, precisa conhecê-la. Assim, cada ser humano é produto das relações sociais e a sociedade é resultado da ação humana. A humanização do sujeito só pode se concretizar quando, em contato com o mundo objetivo e humanizado, transformado pela atividade de outras gerações e por meio da relação com outros homens, o homem aprende a ser homem (LEONTIEV, 1978). É preciso lembrar, com Leontiev (1978, p. 90), que “[...] a passagem à humanidade era acompanhada de uma mudança do tipo geral de reflexo psíquico e do aparecimento de um tipo superior de psiquismo: a consciência”.

É o processo de apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano, no decurso da história social, e que é possível apenas na relação com outros homens o que permite a aquisição das qualidades, capacidades e características humanas, além da criação contínua de novas aptidões e funções. Nesse sentido, o homem não se adapta, simplesmente, ao mundo dos objetos, mas sim apropria-se deles, fazendo-os seus.

Nesse sentido, ainda, segundo Leontiev, há uma diferença qualitativa entre o desenvolvimento mental da criança e o desenvolvimento ontogênico do comportamento nos animais e essa diferença provém, principalmente, da ausência, nos animais, de um processo fundamental no desenvolvimento da criança, que é o processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo de sua história social. Para Leontiev, a criança começa seu desenvolvimento psíquico num mundo humano, pois, desde que nasce, ela é rodeada por um mundo objetivo criado pelos homens, no qual os objetos, as roupas, os instrumentos mais simples, a língua e as concepções, as noções e as ideias o refletem (LEONTIEV, 1978).

Nesse sentido, Martins (2013) afirma que o processo de aquisição das particularidades humanas, dos comportamentos complexos culturalmente formados, requer a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social e que:

Os processos de internalização por sua vez se interpõem entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer que instituem-se a

partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos (MARTINS, 2013, p. 271).

De acordo com Vigotski, a lei geral da internalização deve estar presente para que se possa compreender qual o caminho percorrido pelas funções psíquicas superiores em seu desenvolvimento, o qual vai do domínio externo das funções, posto pelas e nas relações sociais, até o domínio interno dessas funções, ou a internalização dos modos de conduta social.

De acordo com Martins (2013, p. 30), Vigotski “[...] evidenciou a indissolúvel unidade entre atividade individual, externa e interna, e atividade social (ou coletiva), postulando a dinâmica da internalização como processo de transmutação dos processos intersíquicos em processos intrapsíquicos”. Segundo a autora (MARTINS, 2013, p. 30), “[...] a internalização ocorre por meio da apropriação dos signos, que são, segundo Vigotski, os mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura humana e, conseqüentemente, constituintes centrais do desenvolvimento psíquico”, afirmando, também, nesse sentido, que, ao introduzir o conceito de signo, Vigotski aplicou o xeque-mate na concepção tradicional de desenvolvimento.

Funções, como a atenção e o controle do comportamento, não são fenômenos isolados no psiquismo, mas se relacionam de modo interfuncional, a partir do desenvolvimento histórico das funções psicológicas superiores, que ocorre na e pela vida em sociedade e pelo acesso à educação, ou seja, são sempre produzidas por meio da atividade mediada dos homens.

Dessa forma, compreende-se que é, ao longo desse processo de humanização, que o homem superará as funções psicológicas elementares que já possuía ao nascimento e, de forma gradativa, desenvolverá as funções psicológicas superiores. Assim, segundo Schmidt e Rossetto (2019), esse processo de fora para dentro, do diálogo entre eu e o outro, e a internalização dessa troca geram um movimento dialético na superação do ser “[...] hominizado” para o desenvolvimento do ser “humanizado” (SCHMIDT; ROSSETTO, 2019, p. 76).

Segundo Pino (2000, p. 51), o problema da relação natureza/cultura “[...] é um problema de fundo nas análises que Vigotski faz das funções elementares ou naturais e das funções superiores ou culturais e da sua articulação na unidade da pessoa” e ele pode ser colocado da seguinte forma: “[...] na evolução das espécies

ocorre um momento de ruptura quando a espécie homo desenvolve novas capacidades que lhe permitem transformar a natureza pelo trabalho, criando suas próprias condições de existência” (PINO, 2000, p. 51), sendo que essa ruptura não interrompe o processo evolutivo, mas oferece ao homem o comando da própria evolução.

Pino (2000, p. 51) afirma que “[...] a história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura” e que, como fazem outros autores, Vigotski não está seguindo a via do dualismo ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais; mas que, “[...] pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana” (PINO, 2000, p. 51). E, assim, a partir do contato da criança com outras pessoas por meio da mediação, as funções elementares se transformam em funções psicológicas superiores, alcançadas a partir do contato com o meio. Nesse sentido, então, privar o surdo da possibilidade de adquirir a língua de sinais - no caso do Brasil, a Libras – pode consistir em privá-lo da possibilidade de ter acesso a todo conhecimento historicamente acumulado, ou seja, de se tornar humano.

Na grandiosa obra de Vigotski, destaca-se o Tomo V - Defectologia, no qual o autor bielorusso explica, nas primeiras décadas do século XX, sobre a compensação, dentre tantos outros conceitos e temáticas absolutamente relevantes para a compreensão da vida das pessoas com deficiência. Assim, Vigotski questiona:

O que significa, por si só, o defeito da audição? É necessário assimilar a ideia de que a cegueira e a surdez não significam outra coisa senão a falta de uma das vias para a formação das ligações condicionadas com o meio. Esses órgãos, o olho e o ouvido, denominados, na fisiologia, receptores ou analisadores, e na psicologia, órgãos da percepção ou dos sentidos externos, percebem e analisam os elementos externos do meio e decompõem o mundo em suas diferentes partes, nas diferentes estimulações com as quais se vinculam nossas reações oportunas. Tudo isso serve para a adaptação mais exata e apurada do organismo ao meio (VIGOTSKI, 2019, p. 162-163).

Para Vigotski (2019), as particularidades na educação dos surdos e dos cegos limitam-se à substituição de uma via por outra, pois ambos estão “[...] aptos

para a plenitude da conduta humana, isto é, para a vida ativa”. (p. 164). E afirma também que “[...] o princípio e o mecanismo psicológico da educação aqui são os mesmos que na criança normal”⁵² (VIGOTSKI, 2019, p. 164, grifos do autor).

Vigotski (2019) assegura, do ponto de vista científico e de princípios, a tese de que não há diferença entre a educação da criança sem deficiência e da criança surda e que, por esse motivo, a escola russa, para surdos, de sua época, orientava-se na direção da escola normal⁵³ e que “[...] a educação e o ensino na sociedade, pela sociedade e para a sociedade constituem a base da educação social [...]”. Nesse sentido, Vigotski (2019, p. 165) afirma ser

[...] necessário propor e entender o problema da deficiência infantil na psicologia e na pedagogia como um problema social, porque o aspecto social, que antes não se assinalava e se considerava geralmente secundário, é, na realidade, primário e fundamental. Temos de encarar esse problema como um problema social.

Vigotski (2019) afirma, assim, que o meio social e sua estrutura é o fator final e decisivo de qualquer sistema educativo, ou seja, a inclusão social dos alunos com deficiência é a finalidade última da trajetória escolar desses alunos. Nesse sentido, o autor afirma: “[...] Por isso, também a escola é compreendida como um instrumento da educação social, como um lugar e um modo de organizar as crianças na vida que as rodeiam” (VIGOTSKI, 2019, p. 176). A escola é instrumento necessário também na educação de surdos, o que será discutido mais adiante.

Ressalta-se que a pessoa surda não pode ser relacionada apenas a concepções biológicas, já que precisa ser percebida para além da esfera médica. Para tanto, deve-se promover ações políticas capazes de enfrentar a opressão e a discriminação negativa enraizadas na sociedade, com a clareza de que a segregação e a opressão, às quais os surdos estão submetidos, não estão na surdez, mas nas barreiras sociais que impedem o uso da língua de sinais como meio de comunicação e socialização.

Segundo Schmidt e Rossetto (2019), um olhar para a pessoa com deficiência, que vá além do rótulo médico-biológico, permite a superação de obstáculos impostos pelas limitações. Ou melhor, ao privilegiar o potencial da pessoa, “[...] este é percebido nos ciclos e nas mudanças ocorridas no processo de desenvolvimento do

⁵² Criança sem deficiência

⁵³ Escola comum, regular.

indivíduo, nas dificuldades enfrentadas no dia a dia e em como são superadas” (SCHMIDT E ROSSETTO, 2019, p. 99-100). Muitas vezes, essas barreiras não estão apenas nas esferas arquitetônicas, mas nos discursos ou atitudes, como veremos a seguir.

4. 2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E SURDEZ

4.2.1 Conceito de Linguagem

Para compreender como ocorre o processo de **aquisição tardia de uma língua** e, mais especificamente, da Libras, faz-se necessário compreender a diferença entre Língua e Linguagem. Assim, buscam-se essas definições em Quadros e Karnopp (2007, p. 24)⁵⁴, que perguntam:

Mas, o que exatamente é língua? Qual a diferença entre língua e linguagem? As pessoas freqüentemente usam a palavra linguagem numa variedade de sentidos: linguagem musical, linguagem corporal, linguagem das abelhas, entre outras possibilidades.

4. 2. 1. 1 Língua e Linguagem

Segundo Vigotski (2019, p. 165), “A linguagem é considerada como parte da vida social da criança” e “[...] origina-se a partir da necessidade de comunicar-se e pensar; o pensamento e a comunicação aparecem como resultado da adaptação às complexas condições de vida” (p. 175) e são determinantes para a constituição e desenvolvimento do psiquismo de todo ser humano. Segundo Borges e Salomão (2003), linguagem corresponde a uma das habilidades especiais e significativas dos seres humanos e deve ser compreendida como um sistema de sinais de duas faces, o significante e o significado, sendo que:

O significante refere-se ao aspecto formal da linguagem, e é constituído pela junção hierárquica dos elementos - fonemas, palavras, orações e discurso. Os fonemas integram palavras, as palavras combinam-se em orações, e as orações se enquadram no discurso. O significado, por outro lado, refere-se ao aspecto funcional da linguagem, considerado como o responsável pela comunicação no meio social (Luque & Villa, 1995). (BORGES; SALOMÃO, 2003, p.

⁵⁴ Esta é uma obra eletrônica; sua versão impressa é do ano de 2004.

327).

Inicialmente, é importante visitar o conceito de linguística para melhor se compreender os conceitos de língua e linguagem. Segundo o dicionário Priberam da Língua Portuguesa, Linguística é um substantivo feminino que significa “Ciência que se dedica ao estudo das línguas e da linguagem” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa).

De acordo com Saussure⁵⁵ (1995), “A Lingüística propriamente dita [...] nasceu do estudo das línguas românicas e das línguas germânicas.” (p. 11), sendo que:

A matéria da Lingüística é constituída inicialmente por tôdas as manifestações da linguagem humana, quer se trata de povos selvagens ou de nações civilizadas, de épocas arcaicas, clássicas ou de decadência, considerando-se em cada período não só a linguagem correta, e a “bela linguagem”, mas tôdas as formas de expressão (SAUSSURE, 1995, p. 13).

E Saussure (1995, p. 17), também, pergunta:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. [...] Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita⁵⁶; [...] ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. [...] a língua constitui algo adquirido e convencional [...].

Afirma, também, que:

Inicialmente, não está provado que a função da linguagem, tal como

⁵⁵ “Ferdinand de Saussure (1857-1913) um importante linguista suíço, estudioso das línguas indo-europeias, foi considerado o fundador da linguística como ciência moderna. [...] Em 1891, Ferdinand de Saussure regressou para Genebra onde lecionou Linguística Indo-europeia, Sânscrito e posteriormente o célebre curso de Linguística Geral, na Universidade de Genebra. Seu reconhecimento veio com a publicação da obra póstuma “Cours de Linguistique Générale” (Curso de Linguística Geral), publicado em 1916, três anos após sua morte. A obra foi compilada a partir dos apontamentos de classe de seus discípulos e alunos suíços Charles Bally e Albert Sécheyne, que reuniram os textos dos cursos ministrados por Saussure durante seus últimos anos na Universidade”. Disponível em: https://www.ebiografia.com/ferdinand_de_saussure/. Acesso em: 8 nov. de 2021.

⁵⁶ he-te-ró-cli-to; adjetivo – “1 Que se desvia de costumes, normas ou regras instituídos. 2 Que se afasta das regras gramaticais; irregular. 3 Que mistura estilos ou gêneros diferentes; eclético. 4 FIG Que difere daquilo que é considerado comum; extravagante”. (MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa).

ela se manifesta quando falamos, seja inteiramente natural, isto é: **que nosso aparelho vocal tenha sido feito para falar, assim como nossas pernas para andar**. Os lingüistas estão longe de concordar nesse ponto. Assim, para Whitney, que considera a língua uma instituição social da mesma espécie que tôdas as outras, é por acaso que e por simples razões de comodidade que nos servimos do aparelho vocal como instrumento da língua; **os homens poderiam também ter escolhido o gesto e empregar imagens visuais em lugar de imagens acústicas [...]** (SAUSSURE, 1995, p. 17, grifos nossos).

Já o professor Ataliba T. de Castilho⁵⁷ (s/d) no texto intitulado, evidencia: “O que se entende por língua e linguagem?” (n.p.), disponível no sítio do Museu da Língua Portuguesa da cidade de São Paulo, nos instiga a refletir sobre o vocábulo “língua” questionando de forma um tanto irreverente: “[...] o que é a língua ela mesma? Seria a língua escrita? Seria só a língua culta? Ou a língua de um determinado lugar? Bom, não é nada disso e ao mesmo tempo é tudo isso junto!” (n.p.); afirma que muitas respostas têm sido dadas a essa pergunta, que parece ser tão banal e, então, explica:

Do ponto de vista mental, a língua é uma propriedade dos seres humanos, provavelmente inscrita no seu código genético, que lhes permite adquiri-la, e nela pensar e se comunicar. [...]. Do ponto de vista social, a língua é um feixe de variantes. [...]. Do ponto de vista gramatical, a língua é um sistema abstrato, é uma estrutura, suficientemente complexa. [...]. (CASTILHO, s/d, n.p.).

Questiona novamente (CASTILHO, s/d, n/p) se não existe uma só definição de língua e, afirmando que não existe, volta a questionar:

É fácil então definir a língua? De jeito nenhum! Abra um bom dicionário e uma enciclopédia, leia os verbetes “língua” e “linguagem”, e verá que todo mundo rebola quando precisa definir esse atributo humano tão natural, que é a língua-de-todos-os-dias! A

⁵⁷ “Ataliba [Teixeira] de Castilho é graduado em Letras Clássicas pela USP, doutor em Linguística, livre-docente e professor titular em Filologia e Língua Portuguesa pela mesma universidade, da qual é professor emérito. Ex-professor titular da Faculdade de Filosofia de Marília, da Unicamp e da USP. Coordenador do Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta (1970-1988), equipe de São Paulo, com Isaac Nicolau Salum e Dino Preti, do Projeto Gramática do Português Falado (1988-2002), além de participante do Projeto Para a História do Português Brasileiro (1987-). Ex-presidente do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (1959-1960), da Associação Brasileira de Linguística (1983-1985) e da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (1999-2005), ex-assessor linguístico do Museu de Língua Portuguesa, de São Paulo, ex-pesquisador do CNPq”. Disponível em: <https://www.editoracontexto.com.br/categoria/autores/a2/ataliba-t-de-castilho>. Acesso em: 8 nov. de 2021.

língua é portanto um grande mistério, sobre o qual vale a pena debruçar-se e refletir bastante. Os seres humanos refletem sobre as línguas o tempo todo, ao mesmo tempo em que a utilizam no seu dia-a-dia.

Com relação à palavra linguagem, Quadros e Karnopp (2007, p. 24) afirmam que a utilizam “[...] para significar o sistema lingüístico que é geneticamente determinado para desenvolver-se nos humanos” e que os seres humanos podem utilizar uma língua de acordo com a modalidade de percepção e produção dessa língua, como: modalidade oral-auditiva (português, francês, inglês etc.) ou modalidade visoespacial (língua de sinais brasileira, língua de sinais americana, língua de sinais francesa etc.) e questionam: “Mas, como definir língua e linguagem? Como distinguir língua de outros sistemas de comunicação?” (p. 24). Respondem afirmando que, para o vocábulo inglês *language*, no português, são encontrados dois vocábulos: língua e linguagem e que

[...] a diferença entre as duas palavras está correlacionada, até certo ponto, com a diferença entre os dois sentidos da palavra inglesa *language*. A palavra linguagem aplica-se não apenas às línguas, português, inglês, espanhol, mas a uma série de outros sistemas de comunicação, notação ou cálculo, que são sistemas artificiais e não naturais. Por exemplo, em português a palavra linguagem é usada com relação à linguagem em geral e a palavra língua aplica-se às diferentes línguas. O vocábulo linguagem, em português, é mais abrangente que o vocábulo língua, não só porque é usado para se referir às linguagens em geral, mas também porque é aplicado aos sistemas de comunicação, sejam naturais ou artificiais, humanos ou não. (QUADROS; KARNOPP, 2007, p. 24).

Conforme o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o vocábulo **língua** significa: “[...] [Do lat. *lingua*.] S. f. **3.** O conjunto das palavras e expressões usadas por um povo, por uma nação, e o conjunto de regras da sua gramática; idioma. **4.** A língua vernácula. **5.** Modo de expressão escrita ou verbal de um autor, de uma escola, de uma época; estilo; [...]” (p. 1035).

Lembrando que a própria língua é uma forma de linguagem, Zilio (2012) afirma, com relação a sistemas de linguagem utilizados pelos seres humanos, que se pode citar a linguagem do trânsito - a qual não pode ser considerada uma língua - mas pode facilmente ser entendida como linguagem, sendo que a própria língua é uma forma de linguagem. A autora afirma, ainda, que acredita ser crucial abordar o

fato de a língua de sinais um dia ter sido considerada linguagem de sinais e que foi somente em 1960, pela primeira vez, que “[...] essa forma de comunicação foi avaliada como língua por Stokoe, que a ponderou como língua natural, complexa e com gramática independente (STOKOE, 1960, apud QUADROS; KARNOPP, 2004).” (ZILIO, 2012, p. 34).

Segundo Spritzer, na “[...] apresentação do autor e da obra” (LURIA, 2001, p. 8) “[...] a preocupação central de Luria [...] é a de procurar uma formulação lingüística dos fenômenos neuropsicológicos”, afirmando que, apesar das mudanças de rumo na elaboração de sua obra – desde os estudos da psicanálise, quando tinha 17 anos -, passou a se dedicar à formação médica, com dedicação à clínica neurológica, e, voltando à psicologia, desde os anos 40 até os anos 50 do século XX, foi motivado por seu mestre L. Vigotski, ao estudar o desenvolvimento psicológico da criança, em que há “[...] um eixo comum que é o da valorização da linguagem como a grande possibilidade de articulação teórica entre os campos da neurologia e da psicologia” (LURIA, 2001, p. 8, grifos nossos).

Embora Luria tenha dedicado parte de seus estudos e pesquisas à área médica (neurológica), os resultados – longe de enfatizar os aspectos biologizantes sobre as pessoas, inclusive das que apresentam deficiência – demonstram sua afiliação teórica ao materialismo histórico-dialético e à teoria histórico-cultural, junto com Vigotski e Leontiev, o que contribuiu, de forma determinante, para um legado que concebe o desenvolvimento do psiquismo humano sob a determinação das relações sociais e, no bojo desse legado, o conhecimento sobre a linguagem.

O autor (2001) afirma que a linguagem “[...] é um complexo sistema de códigos formado no curso da história social” (LURIA, 2001, p. 27); que “[...] o nascimento da linguagem levou a que, progressivamente, fosse aparecendo todo um sistema de códigos que designava objetos e ações.” (p. 22) e, que “[...] o reflexo abstrato e generalizado do mundo e o pensamento abstrato realizam-se com a estreita participação da linguagem” (p. 27), ou seja, na medida em que os sujeitos, inclusive os surdos, vão se apropriando do léxico historicamente produzido num determinado meio social, mais e mais possibilidades terão de desenvolver um pensamento mais abstrato e generalizado, sendo que esse pensamento se realiza por meio da linguagem.

A compreensão dos conceitos e o desvelamento de seu(s) significado(s), sempre se realiza no bojo de determinada concepção de linguagem, pois ela

demonstra a expressão de nossa forma de ver o mundo, de nos comunicar e de interagir com nossos interlocutores nos processos comunicativos no meio social. Nesse sentido, Mazzuco (2014), ao discorrer sobre as diferentes concepções de linguagem, afirma:

Em um primeiro momento, ela [a linguagem] foi concebida como *expressão do pensamento*, portanto, foi tratada pelo viés subjetivo; em um segundo momento, contrapondo a essa compreensão, a linguagem foi concebida como código, estrutura, logo, como um instrumento a serviço da comunicação, a partir de um olhar objetivo; e, num terceiro momento, na perspectiva de avançar em relação às concepções anteriores, a linguagem passa a ser compreendida como *forma de interação* entre os interlocutores (MAZZUCO, 2014, p. 51) (grifo do texto).

Nesse sentido, para refletir sobre os conceitos **patologização da surdez, aquisição tardia da libras e identidade surda**, os autores que compõem o arcabouço teórico-científico desta pesquisa, certamente, trazem concepções de linguagem, como: a) expressão do pensamento; ou b) a partir de um olhar objetivo concebem a linguagem como código, estrutura, ou seja, como um instrumento a serviço da comunicação; ou c) como forma de interação entre os interlocutores, o que é fundamental para o processo de apropriação dos conhecimentos e do desenvolvimento cognitivo dos surdos e das demais pessoas.

O desenvolvimento cognitivo, bem como a socialização da criança estão relacionados à aquisição da linguagem; essa afirmação já fora enfatizada por Vigotski, um dos principais estudiosos desse tema. Para Luria (2001), o aparecimento da linguagem efetiva-se pela necessidade de uma comunicação estreita por parte das pessoas e uma forma de designar (nomear) a situação laboral de que participavam, cujo trabalho era dividido socialmente, o que fez surgir, nas pessoas, essa necessidade.

De acordo com Leontiev (1978, p. 107-108): “A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas “no” objecto da actividade que ela [a necessidade] encontra a sua determinação”; ou seja, para que a necessidade possa ser satisfeita, ela precisa encontrar um objeto que a satisfaça. Dessa forma, então, quando a necessidade encontra sua determinação no objeto (objetiva-se nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade. Nesse sentido, continua

o autor:

A criança não nasce com órgãos aptos a realizar de repente as funções que são produto do desenvolvimento histórico dos homens e se desenvolvem no decurso da vida pela aquisição da experiência histórica. Os órgãos destas funções são sistemas cerebrais funcionais (<<órgãos fisiológicos móveis do cérebro>>, segundo a expressão de A. A. Oukhtomski) que se formam no decurso do processo específico da apropriação⁵⁸ [...]. O seu estudo mostra que a sua formação não se faz da mesma maneira em todas as crianças; segundo o modo como se processa o seu desenvolvimento, as condições em que ela se faz, podem ser formados de maneira inadequada ou não se formar mesmo (a <<surdez>> tonal é um exemplo) (LEONTIEV, 1978, p. 327).

É durante a infância, que tem início o uso de instrumentos e a fala, que, por sua vez, são as raízes do desenvolvimento das formas fundamentais e culturais do comportamento. Segundo Rodriguero (2000), no desenvolvimento da criança, ocorre uma relação entre a fala e o raciocínio prático, que constitui uma verdadeira unidade ou essência do comportamento complexo, daí, a importância da interação dessa criança com o adulto; de acordo com a autora, “Atribui-se dessa maneira, à atividade simbólica, uma função organizadora, específica, que invade o processo do uso de instrumento, produzindo formas novas de comportamento” (RODRIGUERO, 2000, p. 101).

Antes de controlar seu próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente por meio da fala, produzindo novas relações com o meio e nova organização do próprio comportamento. Ressalta-se que, mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento histórico, os seres humanos evoluíram para uma organização mais elaborada do comportamento, ao superarem os limites das funções psicológicas impostos pela natureza.

Assim, a linguagem vai se tornando importante na percepção, já que a criança começa a perceber o mundo não apenas por meio dos olhos, mas, também, da fala, que se constitui como parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança. Nessa perspectiva, de acordo com Rodriguero (2000, p. 107-108): “A fala desempenha funções na reorganização da percepção e na criação de novas relações entre as funções psicológicas.” Todavia, nesta pesquisa, queremos

⁵⁸ Para melhor compreensão dos conceitos de objetivação e apropriação, reportar-se à obra: DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. – 3. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ênfatizar a importância da “fala” expressa por outro meio – que não a oralidade –, mas sim o gestual-visual.

A internalização dessas formas culturais de comportamento envolve a construção da atividade psicológica que se efetiva quando a criança é bebê, pela relação com os pais e com o meio onde ela está inserida; é nessa relação que ocorre a internalização dos **signos**, que são apropriados pela criança por meio da mediação.

Assim, no campo do desenvolvimento do psiquismo humano, ressalta-se que todas as crianças, inclusive as surdas, precisam do contato com o adulto para desenvolver suas funções psicológicas superiores e, por meio dos instrumentos oferecidos; também, pela relação com os adultos, elas vão se apropriando dos signos culturais. A criança vai dominando, de forma gradativa, os instrumentos mentais produzidos pelo homem ao longo da história por meio da convivência em sociedade e da interação social com os adultos que a cercam. Dessa forma, é a relação da criança com a cultura que permite que se desenvolva como membro da espécie e se humanize.

Dala Santa e Baroni (2014, p. 2) afirmam que: “A ação consciente do homem sobre o mundo, mediada pelo uso de instrumentos, representou o passo decisivo em direção à gênese do caráter genuinamente humano do homem.” Vigotski estendeu essa concepção de mediação ao uso de signos que, a exemplo das ferramentas, são criados pelas sociedades e agem como transformadores da realidade sociocultural.

Para a THC, segundo Bezerra (2001), o signo, como meio externo, à semelhança de um instrumento de trabalho, medeia a relação do homem com o objeto e com outro homem. É por intermédio dos signos – os quais Vigotski compreende como uma espécie de “órgãos sociais” – que o indivíduo assimila o seu comportamento, inicialmente o exterior e depois o interior, desenvolvendo as funções psíquicas superiores. Bezerra (2001) afirma, ainda, que é muito recorrente, em toda a teorização vigotskiana, a ênfase no signo como elemento fundamental de construção da relação do homem com o mundo.

Martins (2013, p. 47) assegura que: “Vigotski institui o termo *instrumento psicológico* para designar os signos, reiterando a centralidade do trabalho social sobre o desenvolvimento dos homens em todas as suas dimensões, no que se inclui a psicológica!” (grifos da autora). Assegura, também, que, “[...] se pelo trabalho o

homem colocou a natureza sob seu domínio, pelo ato instrumental (pelo emprego de signos), ele dominou a si mesmo, condição requerida à própria atividade laboral.” (p. 47). Para a autora (MARTINS, 2013), os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, de forma análoga às ferramentas ou aos instrumentos técnicos de trabalho, exigem “[...] adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica *estrutural* que promovem. Com isso, Vigotski afirmou que o real significado do papel do signo na conduta humana só pode ser encontrado na *função instrumental* que assume” (MARTINS, 2013, p. 45, grifos da autora).

E Martins (2013, p.44) segue afirmando que:

Para Vigotski (1997), o *ato instrumental* introduz profundas mudanças no comportamento humano, posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo. O signo, então opera como um *estímulo de segunda ordem* que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas (grifos da autora).

Diante disso, conclui, ao afirmar: “A nosso juízo, o conceito de signo está para a psicologia vigotskiana assim como o conceito de célula está para a biologia e o átomo para a física, instituindo-se, portanto, como unidade de análise de todo funcionamento psíquico” (MARTINS, 2013, p. 71).

Bezerra (2001) ressalta que signo e sentido são componentes inalienáveis da relação do homem com o mundo via discurso e têm a mesma força significativa. Dessa forma, faz-se necessário compreender a diferença entre sentido e significado, já que, nesta pesquisa, estamos tratando sobre conceitos e seus significados, especialmente para melhor compreender questões referentes à surdez, a exemplo das possibilidades de sua patologização e possíveis consequências, como a aquisição tardia da libras e suas implicações para a vida dos surdos; e, ainda, dificuldades para a constituição da identidade dos surdos.

Segundo Biavatti (2021, p. 40): “O sujeito vai se apropriando do significado da palavra e alterando o seu sentido, conforme os resultados que obtém em sua vivência ao utilizar a linguagem, frente às demandas da realidade”; isso vem demonstrar a importância do ensino dos conteúdos científicos para os alunos surdos e, nesse sentido, a apropriação da libras torna-se fundamental, pois trata-se de uma

língua e, como tal, ela é determinante na constituição e no desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos surdos.

É impossível falar de significado e sentido sem falar do conceito de palavra, pois o elemento fundamental da linguagem é a palavra, já que ela designa as coisas, as ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas, ou seja, “[...] a palavra codifica nossa experiência”, segundo Luria (2001, p. 27) e, para Martins (2013, p. 67), “[...] a palavra é o ‘signo dos signos.’”

Martins (2013) explica que todas as funções psíquicas superiores corroboram a formação de imagens mentais que se convertem em signos e que “[...] ao objeto refletido na consciência passa a se vincular a *palavra denominadora*, portanto, o signo” (MARTINS, 2013, p. 72, grifos da autora). Ainda, segundo Martins (2011, p.47), “[...] no desenvolvimento das funções psicológicas há um trânsito de superação contínua que implica: captação do real – *imagem* – signo – palavra – ideia. As ideias manifestam-se como *conceitos e/ou juízos*” (grifos da autora) e são expressas sempre por palavras, sejam palavras expressas de forma oral ou expressas de forma gestual-visual, como na língua dos surdos.

Segundo Bakhtin (1999, p.49), o que faz da palavra uma palavra é a sua significação e “[...] se nós perdemos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida a sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção.” Para Vigotski (2001, p. 398): “[...] o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra.” Luria (2001) considera a palavra como a estrutura da unidade fundamental da linguagem e mostra que, em sua composição, a palavra inclui dois componentes fundamentais:

O primeiro, denominado de *referência objetiva*, é compreendido como a função da palavra que consiste em designar o objeto, o traço, a ação ou a relação. O segundo [...] é seu *significado*, compreendido por nós como a função de separação de determinados traços no objeto, sua generalização e a introdução do objeto em um determinado sistema de categorias. Desta forma, a palavra cumpre o enorme trabalho realizado na história social da linguagem. Assim, são dados os fundamentos para que a palavra se transforme na *base da generalização* (e desta forma em instrumento do pensamento) e *meio de comunicação* (instrumento da comunicação verbal) (LURIA, 2001, p. 43, grifos do autor).

Segundo Vigotski (1995, p. 7):

A palavra sempre se refere não a um único objeto isolado, mas a todo um grupo ou a toda uma classe de objetos. Por isso, em cada palavra subjaz uma generalização. Do ponto de vista psicológico, o significado da palavra é antes de tudo uma generalização. Como é fácil ver, a generalização é um extraordinário ato verbal do pensamento que reflete a realidade de uma maneira radicalmente diferente da refletida por sensações e percepções imediatas⁵⁹.

Ao explicar que a palavra se refere a toda uma classe de objetos e não a um único objeto isolado, Vigotski explica que a generalização está implícita em cada palavra e que ela, a generalização, é um extraordinário ato verbal do pensamento, que reflete a realidade. Segundo o autor (VIGOTSKI, 2001, p. 398):

Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Conseqüentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento. [...] O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento (grifos do autor).

Nesse sentido, Biavatti (2021), apoiada em Davidov (1992), explica que o significado é a unidade que articula o pensamento e a linguagem, possibilitando a generalização, a qual se constitui em um ato de pensamento conceitual, que permite representar e expressar a realidade de um modo diferente de como ela se apresenta nas sensações e percepções, que são imediatas. Afirma Biavatti (2021, p. 41), ainda: “Na medida em que o sujeito consegue aplicar aquela palavra a diferentes situações, generaliza-a em diferentes níveis conceituais, e vai modificando, dominando, e sintetizando o seu conceito em diferentes patamares.”

Segundo Martins (2013), o significado da palavra, em seu aspecto psicológico, é uma generalização e constitui um ato de pensamento no sentido estrito do termo. Com relação ao significado de “sentido”, Luria (2001, p. 45) afirma: “Por sentido, entendemos o *significado individual da palavra*, separado deste

⁵⁹“La palabra siempre se refiere no a un objeto aislado cualquiera, sino a todo un grupo o toda una clase de objetos. Debido a ello, en cada palabra subyace una generalización, Desde el punto de vista psicológico, el significado de la palabra es ante todo una generalización. Como es fácil de ver, la generalización es un acto verbal extraordinario del pensamiento que refleja la realidad de forma radicalmente distinta a como la reflejan las sensaciones y percepciones inmediatas.” (VIGOTSKI, 1995, p. 7, tradução livre nossa).

sistema objetivo de enlaces; este está composto por aqueles enlaces que têm relação com o momento e a situação dados” (grifos do autor). Afirma, ainda, que uma mesma palavra possui um significado formado objetivamente ao longo da história, o qual, de forma potencial, conserva-se para todas as pessoas e reflete as coisas com diferente profundidade e amplitude, mas que “[...] junto com o significado, cada palavra tem um sentido, que entendemos como a separação, neste significado, daqueles aspectos ligados à situação dada e com as vivências afetivas do sujeito” (LURIA, 2001, p. 45).

Ainda, de acordo com Luria (2001), para a linguística clássica, “significado” e “sentido” eram praticamente sinônimos e usados indistintamente. Já na psicologia contemporânea, utiliza-se o conceito de *significado* junto ao “[...] conceito de *sentido*, importante para a análise dos aspectos fundamentais do problema da linguagem e da consciência” (LURIA, 2001, p. 44, grifos do autor). O autor explica, também:

Por *significado*, entendemos o sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra. [...] Assimilando o significado das palavras, dominamos a experiência social, refletindo o mundo com plenitude e profundidade diferentes. O ‘significado’ é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, *igualmente para todas as pessoas* (LURIA, 2001, p. 45, grifos do autor).

O referencial teórico de Vigotski enfatiza ser o psiquismo humano resultado do processo histórico e social, que ocorre por meio da apropriação da cultura, ressaltando que a linguagem é uma função psicológica e desenvolve-se na criança surda ou ouvinte da mesma forma, porém, por vias diferentes, mas sempre na relação com o outro. Vigotski, em seus estudos da defectologia (2019), também tratou sobre a aquisição da linguagem por crianças surdas nos primeiros anos de vida.

A fase da aquisição da linguagem é uma das mais importantes da vida da criança, pois é quando a socialização ocorre de forma efetiva, inicialmente, com os pais, por meio das atividades diárias, como brincadeiras, passeios, contação de histórias, conversas com o bebê etc. É nesse momento que se constrói a percepção sobre a realidade social, formando-se já nos primeiros anos e, também, a identidade linguística da criança, sendo que, nessa fase, as crianças identificam-se com seus pares linguísticos.

A forma como a linguagem - uma das mais importantes funções psicológicas superiores - foi historicamente trabalhada com os surdos é marcada por muita polêmica sobre qual o melhor método para ensinar os surdos a “falarem” ou, melhor, a se expressarem do ponto de vista linguístico, ou ainda, a se expressarem por meio da linguagem. A polêmica, historicamente, ocorreu pela divergência entre o método oral e o método da “mímica”, dos gestos, do que hoje denominamos línguas de sinais, como é o caso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a língua de sinais do Brasil.

Também Vigotski (2019, p. 97), em sua obra Defectologia, demonstra essa questão dos métodos orais ou gestuais-visuais, quando propõe a seguinte tese: “[...] qualquer questão do ensino especial é, ao mesmo tempo, uma questão da educação especial em geral.” Inicialmente, Vigotski (2019, p. 97) trata sobre o ensino da linguagem oral ao afirmar:

Aos surdos, consegue-se ensinar a linguagem oral pela leitura labial, vinculando as diferentes ideias a uma série de movimentos; em outras palavras, ensinando-lhes a “ouvir com os olhos”. Desse modo, consegue-se ensinar os surdos a falar não só em algum idioma, mas também em vários, com ajuda das sensações cinestésicas (motrizes), neles provocadas ao pronunciar. Esse ensino (o método alemão) tem todas as vantagens em relação aos outros métodos, como o da mímica (o francês), o da linguagem datilológica (a datilologia, a escrita no ar), porque essa linguagem torna possível a comunicação do surdo com as pessoas normais e serve de meio de formação do pensamento e da consciência. Para nós, não havia nenhuma dúvida de que precisamente a linguagem oral, o método oral, deve ser considerado fundamental na educação dos surdos.

No entanto, o autor afirma (2019, p. 97) que, “[...] ao reportar-se à prática, é possível ver que essa questão especial é uma questão da educação social em geral” e que, na prática, “[...] o ensino da linguagem oral propicia resultados extraordinariamente deploráveis: a aprendizagem leva muito tempo, normalmente não se ensina a construir as frases de forma lógica, restringe-se o vocabulário” (VIGOTSKI, 2019, p. 97). O autor assegura, então, que essa questão acaba criando uma situação sumamente difícil e confusa, a qual, na teoria, é possível resolver facilmente com um método, mas que, na prática, atinge resultados opostos e que “[...] na escola alemã, onde se aplica em maior escala esse método de ensino da linguagem oral aos surdos, observam-se as maiores tergiversações da pedagogia científica” (p. 97).

Assegura, ainda (VIGOTSKI, 2019), que, por conta da extraordinária rigidez e excessivo rigor imposto à criança, até se consegue ensinar-lhe a linguagem oral, mas o interesse pessoal dela está fixado em outra questão e que, nessas escolas alemãs, se proibia a mímica, havia empenho para que ela não fosse utilizada, mas o pedagogo não possuía o método para eliminá-la. Afirma, então, que a famosa escola para surdos de Vatter⁶⁰ distinguia-se por seus relevantes êxitos nessa questão, mas as aulas de linguagem oral realizavam-se com grande severidade, pois o professor Vatter, quando obrigava uma criança a assimilar um som difícil, podia chegar a quebrar um dente do aluno e, depois de limpar o sangue com a mão, passava a outro aluno ou a outro som.

Assim, afirma Vigotski (2019), então, que, dessa maneira, a prática da vida diverge do método; que os pedagogos afirmam que a linguagem oral para o surdo é antinatural e que esse método também é antinatural, já que contradiz a natureza da criança. Assegura que, nesse caso, se convenceu de que nem o sistema francês, nem o alemão, nem o italiano, nem um método combinado pode oferecer uma saída para a situação e que somente o caráter social da educação pode oferecer essa saída, afirmando, então, que:

Em nossas escolas para surdos, tudo está dirigido contra os interesses das crianças. Todos os instintos e desejos infantis não são nossos aliados na tarefa da educação, mas nossos inimigos. [...] Esse método coercitivo [o oralismo] resulta inadmissível na prática, estando irremediavelmente condenado a desaparecer (VIGOTSKI, 2019, p. 98-99).

Nesse sentido, Pizzio e Quadros (2011) enfatizam a importância da língua de sinais no sentido de que ela permite viabilizar a inserção social dos surdos. Destacam que a criança surda não é desprovida da capacidade de desenvolver a linguagem, mas ela se faz por meios diferentes da oralização, sendo enfatizada a língua de sinais na qual a criança surda precisa ser introduzida, lembrando que, provavelmente, os maiores problemas para seu desenvolvimento sejam a falta de

⁶⁰ Johann Vatter (1842-1916), destacado surdopedagogo alemão, partidário do “método oral” para ensinar as crianças surdas a falar, que se aplicou amplamente em muitos países e cuja essência era o trabalho com a pronúncia. A experiência na utilização desse método conduziu a um amplo debate entre os surdopedagogos, que destacaram o rompimento desse sistema de ensino com a atividade das crianças, com os modos de sua comunicação etc. Outros enfoques do ensino da linguagem às crianças surdas (a escrita, a datilologia etc.) começaram a contrapor-se às ideias de Vatter. Vigotski submeteu a uma forte crítica o rigor da aplicação do método oral e seu caráter oposto à natureza da criança (VIGOTSKI, 2019, p. 98).

diagnóstico precoce da surdez, a aceitação da família, bem como o acesso a libras pela família e por aqueles que estão próximos à criança, pois, para a internalização dessa língua, é necessária a mediação daqueles que têm contato direto com a criança surda.

Ressalta-se, assim, que todo ser humano tem direito à aquisição de uma língua e, com o bebê surdo não seria diferente; ao nascer, ele deve ser exposto o mais rapidamente possível à língua de sinais, pois, após poucos meses de vida, o estágio do balbucio termina, sendo que, no caso do bebê ouvinte, ele é automaticamente levado ao aprendizado de uma língua oral, mas, no caso do bebê surdo, muitas vezes, por falta de conhecimento da língua de sinais pela família (geralmente ouvinte), o processo de aquisição da língua, quando ocorre, é de forma tardia (KARNOPP, 1999).

O acesso à língua de sinais permite que o surdo avance das funções psíquicas elementares – espontâneas e determinadas por necessidades biológicas – para funções psicológicas superiores, como “[...] ações possíveis de serem mentalmente controladas” (SCHMIDT; ROSSETTO, 2019, p. 75), por exemplo, a memória, percepção, atenção, pensamento, vontade, imaginação, abstração, assim como a própria língua de sinais. É por meio da língua de sinais que o surdo interage socialmente, de forma a ter acesso e troca de informações com outros surdos e com as demais pessoas que dominam sua língua. Essa interlocução com o outro proporciona-lhe desenvolvimento cultural: primeiro na relação interpsicológica mediada por seu par linguístico por meio da língua e, “[...] posteriormente, como relação intrapsicológica constituindo um processo de internalização da cultura” (SCHMIDT; ROSSETTO, 2019, p. 76).

Conforme já abordado neste capítulo, Vigostki trata sobre a palavra como forma de desenvolvimento da consciência por meio do acesso à cultura. De forma análoga, o sinal (signo fundamental da língua de sinais) também proporciona ao surdo o desenvolvimento de sua consciência, pois é pela palavra ou pelo sinal – o elemento principal, o substrato da linguagem de qualquer pessoa - que o surdo tem acesso ao mundo. Ou seja, a palavra, que para o surdo corresponde ao “sinal”, possibilita-lhe apropriar-se da cultura, interagir com outras pessoas, de forma que haja possibilidades de promover mudanças no meio social e de contribuir para transformar a sociedade e a si mesmo.

5. ESTADO DO CONHECIMENTO: A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA DE 2005 A 2020.

5.1 LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE OS CONCEITOS DE PATOLOGIZAÇÃO DA SURDEZ, AQUISIÇÃO TARDIA DA LIBRAS E IDENTIDADE SURDA.

Ao se propor um estudo, deve-se verificar de que forma ele poderia contribuir para a sociedade, tanto no sentido da ampliação daquele conhecimento quanto em sua aplicação teórico-prática. Pesquisas, de acordo com Soares e Maciel (2000, p. 58), “[...] são textos que analisam dados obtidos através de procedimentos cuidadosamente definidos e sistematizados, com o objetivo de investigar determinado objeto ou fenômeno.” Segundo Gil (2009, p. 17):

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Minayo (2001, p. 5) afirma que se entende por pesquisa:

[...] a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação, ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Tendo em vista a importância do desenvolvimento de pesquisas para a Ciência e, no sentido de compreender os conceitos estado da arte e estado do conhecimento, recorre-se a Romanowski e Ens (2006, p. 39), que afirmam:

Embora recentes, os estudos de “estado da arte” que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções (grifos das autoras).

Com relação ao conceito “estado do conhecimento”, segundo Vosgerau e Romanowski (2014, p. 171-172):

[...] é um ‘estudo descritivo da trajetória e distribuição da produção científica sobre um determinado objeto, estabelecendo relações contextuais com um conjunto de outras variáveis, como por exemplo, data de publicação, temas e periódicos, etc’ (UNIVERSITAS, 2000). Um estado do conhecimento não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas.

Tendo em vista seus objetivos e metodologias, pesquisas de “estado do conhecimento” não podem nem devem ter término, pois a identificação, caracterização e análise do “estado do conhecimento” sobre determinado tema é fundamental no movimento ininterrupto da ciência. Tanto quanto a ciência vai sendo construída ao longo do tempo, também a análise, em pesquisas de “estado do conhecimento”, produzidas no decorrer do tempo, devem ir sendo paralelamente construídas, ora privilegiando um aspecto, ora outro; ora uma metodologia, ora outra; ora um referencial teórico, ora outro (SOARES; MACIEL, 2000). Segundo as referidas autoras, essa análise deve identificar e explicitar os caminhos da ciência,

[...] para que se revele o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema, para que se possa tentar a integração de resultados e, também, identificar duplicações, contradições e, sobretudo, lacunas, isto é, aspectos não estudados ou ainda precariamente estudados, metodologias de pesquisa pouco exploradas (SOARES; MACIEL, 2000, p. 6).

Os trabalhos acadêmico-científicos são os principais meios de divulgação da pesquisa científica; por isso, constituem-se como importantes veículos para divulgação de resultados de pesquisa, lembrando que há outros fatores, como a qualidade e a credibilidade dessas produções, que devem ser considerados numa pesquisa. Nesse sentido, optamos por pesquisar trabalhos que revelem a produção científica sobre o conceito de “patologização da surdez” e os fatores que podem levar a essa patologização, bem como suas consequências, a exemplo da aquisição da libras de forma tardia e as dificuldades para a constituição da identidade do sujeito surdo.

O Quadro 3 apresenta as produções acadêmico-científicas.

AUTOR/ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	PESQUISA
1 SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. 2005	Cultura e Identidade Surdas: Encruzilhada de Lutas Sociais e Teóricas	Universidade Tuiuti do Paraná (UTP-PR)	ARTIGO
2. GESUELI, Zilda Maria. 2006	Lingua(gem) e identidade: A surdez em questão	Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP-SP)	ARTIGO
3. SILVEIRA, Carolina Hessel. 2008	O Ensino De Libras Para Surdos – Uma Visão De Professores Surdos	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC-SC)	ARTIGO
4. DE PAULA, Liana Salmeron Botelho. 2009	Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola” - em cujo resumo afirma que se fundamenta em “pressupostos socioculturais construtivistas”	Universidade de Brasília (UNB-DF)	ARTIGO
5. ROSA, Emiliana Faria 2009	Olhares sobre si: A busca pelo fortalecimento das identidades surdas	Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA-BA)	DISSERTAÇÃO
6. NADER, Júlia Maria Vieira 2011	Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP-SP)	DISSERTAÇÃO
7. GIAMMELARO, Cíntia Najla Fahl; GESUELI, Zilda Maria; SILVA, Ivani Rodrigues 2013	A relação sujeito/linguagem na construção da identidade surda	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP-SP)	ARTIGO
8. MONTEIRO, Rosa Maria Godinho 2014	Surdez e identidade bicultural: como nos descobrimos surdos?	Universidade de Brasília (UNB-DF)	DISSERTAÇÃO
9. DI FRANCO, Marco Aurélio Rocha; PALUDO, Simone dos Santos; LEBEDEFF, Tatiana Bolívar 2015	Esportes surdos na constituição do ser social: uma compreensão histórica sob a perspectiva da Educação Ambiental	Universidade Federal de Rio Grande (UFRG-RS)	ARTIGO
10. MULLER, Janete Inês; KARNOPP, Lodenir Becker. 2015	Tradução cultural em educação: experiências da diferença em escritas de surdos	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFF-RS)	ARTIGO
11. NÓBREGA, Ana Maria Zulema Pinto Cabral da. 2015	Libras para que te quero? Apropriação dos Multiletramentos por alunos surdos do Letras/Libras	Universidade Federal da Paraíba (UFPB-PB)	DISSERTAÇÃO
12. SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. 2015	Consequências da Aquisição Tardia da Língua Brasileira de Sinais na	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC-SC)	ARTIGO

	Compreensão Leitora da Língua Portuguesa, como Segunda Língua, em Sujeitos Surdos		
13. ZAMBRANO Romana Castro; PEDROSA, Cleide Emília Faye. 2016	Conceitos de Identidade Surda no Discurso Midiático sobre a Inclusão Educativa Na Alemanha	Universidade Federal de Sergipe (UFS-SE)	ARTIGO
14. ANDRADE, Aline Nunes; ALENCAR, Heloisa Moulin de. 2017	Aspectos da identidade de surdos no âmbito da formação superior.	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES-ES)	ARTIGO
15. PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani. 2017	Estudos Culturais, Diferença e Surdez: Uma Leitura Teórica	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ-RJ)	ARTIGO
16. BANDEIRA, Adriana Gomes 2018	Cultura surda e transculturalidade: a questão das identidades numa comunidade acadêmica da grande Vitória	Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória (UFES) – ES	DISSERTAÇÃO
17. ALVES, Raquel Domingos 2019	Interações da criança pequena na educação inclusiva: contribuições para a educação de surdos	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP-SP)	DISSERTAÇÃO
18. ALVES, Sirlara Donato Assunção Wandenkolk 2019	“Elsa surda em uma aventura da linguagem: a trajetória linguística de uma criança surda em processo de aquisição tardia da libras	Universidade Federal de Viçosa (UFV-MG)	DISSERTAÇÃO
19. AGAPITO, Francisca Melo; BATALHA, Josilene Carvalho Aragão; ALVES, Ana Claudia de Sousa 2020	Olha quem está sinalizando! Aprendizagem de crianças surdas na educação infantil no contexto bilíngue.	Universidade Federal do Maranhão (UFMA-MA)	ARTIGO
20. SILVA, Rubia Carla Donda da.; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. 2020	Surdez e alteridade: o encontro <i>entre</i> o tilintar das vozes e o tremular das mãos	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-SP) –	ARTIGO

Fonte: Elaboração do autor.

5.1.1 Patologização da Surdez - pesquisa na BDTD

Inicialmente, buscou-se, na plataforma BDTD, o termo “Patologização da Surdez”, mas não foi encontrada nenhuma tese ou dissertação com esse descritor. Constatou-se que os trabalhos encontrados são relacionados à área médica, como doenças que causam a surdez, formas de cura, tratamentos etc.

Assim, embora este descritor, “patologização da surdez”, não tenha sido encontrado nas pesquisas do estado do conhecimento, observou-se que aparece nas pesquisas relacionadas à surdez, no sentido de que a ação de “patologizar” -

perceber a surdez com o “*status de doença*” (CHAGAS E PEDROSA, 2016, p. 2) - estava presente na literatura acadêmica encontrada. Constatou-se, também, que o conceito patologização da surdez encontra-se com maior frequência nas pesquisas com temas, como: “identidade surda” e “aquisição tardia da libras”.

5.1.2 Patologização da Surdez – pesquisa na CAPES

A pesquisa com o descritor “patologização da surdez”, na plataforma CAPES, revelou não ter encontrado nenhum trabalho.

5.1.3 Patologização da Surdez – pesquisa na *SciELO*

Também não foi encontrado nenhum trabalho com o descritor “patologização da surdez”, na plataforma *SciELO*. O fato de não se ter encontrado nenhum trabalho nas plataformas BDTD, CAPES e *SciELO*, tanto pode demonstrar que as pesquisas e a literatura relativa à surdez sobre esses conceitos ainda são escassas quanto evidencia que, por caracterizar-se como um neologismo, o termo parece ainda não ser usado nessa área de pesquisa – a surdez -; ademais, tem sido usado nos estudos referentes ao tema da medicalização, em que aparece com frequência.

5.1.4 Aquisição Tardia da Libras - pesquisa na BDTD

O segundo descritor pesquisado foi “Aquisição Tardia da Libras”, sendo que, na BDTD, foram encontradas três dissertações, das quais foram lidos os Resumos e Introduções, conforme expõe-se a seguir.

Em sua dissertação de Mestrado, intitulada “Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos”, Nader (2011) – ao discutir sobre a relação entre surdez, linguagem e cognição, abordando aspectos neurológicos e linguísticos da surdez - analisa quatro pessoas surdas que adquiriram a língua de sinais tardiamente, buscando, nos autores Vigotski e Bakhtin, suporte teórico para entender o período pré-linguístico, a relação da família nesse período, o desenvolvimento cognitivo e do pensamento da criança. O objetivo da autora foi “mostrar que a relação entre surdez e atraso cognitivo está associada à falta de uma língua ou atraso na sua aquisição”, ressaltando que a surdez, assim como a afasia,

não é vista por ela como uma patologia. Trata-se de uma pesquisa de campo em que a autora realizou entrevistas com os familiares de quatro sujeitos surdos que tiveram contato tardio com a língua de sinais e observação desses sujeitos ao desenvolverem atividades pedagógicas realizadas no CEPRE⁶¹, bem como consulta a seus prontuários, os quais continham resultados de exames e relatórios de médicos, fonoaudiólogos, pedagogos e de outros profissionais.

Assim, a pesquisa de Nader afirma que os surdos devem estar inseridos no mundo simbólico da linguagem (constituída pela língua falada pela mãe, pelos gestos e sinais usados), desde a primeira infância, o que lhe possibilita o desenvolvimento cognitivo. Afirma, ainda, que as consequências da aquisição tardia de uma língua (oral ou de sinais) tornam restritas - além das possibilidades comunicativas da criança em alguns círculos sociais - também as possibilidades de aprendizagem de conteúdos (dentre os quais os escolares) veiculados pela língua formal (oral ou de sinais), fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. Ressalta, então, a necessidade de políticas linguísticas que possibilitem aos surdos o contato e a aquisição de uma língua o mais cedo possível, o que, para a autora, é imprescindível.

Como resultados de seu estudo, Nader (2011) afirma que o fato de ter recorrido a familiares dos sujeitos da pesquisa, para compreender a natureza do impacto da ausência de uma língua nas possibilidades do desenvolvimento linguístico-cognitivo desses sujeitos, faz com que, na maioria das situações cotidianas, eles sejam “falados” pelos outros e, nesse sentido, o seu “querer-dizer” – fundamental para a subjetividade e ação no mundo – fica submetido ao que o outro acredita que ele queira dizer e que, sem uma língua, os sujeitos não podem sequer dizer de si mesmos.

Concluindo, Nader (2011) alerta para o fato de que é imprescindível que haja políticas linguísticas que assumam a responsabilidade social com relação aos surdos, com o compromisso de minimizar os efeitos dos diagnósticos e intervenções tardias na surdez, criando condições para que as crianças aprendam uma língua ainda na primeira infância, o que lhes permitiria condições semelhantes às das demais crianças no processo de ensino-aprendizagem.

⁶¹ CEPRE - Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Gabriel Porto” - é um centro de pesquisas e atendimento a pessoas com deficiências sensoriais, vinculado à Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, onde atualmente funciona a clínica escola do curso de Fonoaudiologia (NADER, 2011, p. 3).

Nóbrega (UFPB, 2015), em sua dissertação, intitulada: “Libras para que te quero? Apropriação dos Multiletramentos por alunos surdos do Letras/Libras”, realiza um estudo em que relata o processo de reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (libras) – Lei nº 10.432/02 (BRASIL, 2002) como a língua natural dos surdos brasileiros, o que lhes garante o ensino da Libras como L1 e do Português escrito como L2. De 2010 a 2013, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), realizou o curso de Licenciatura em Letras/Libras na modalidade Educação a Distância (EAD) para alunos surdos e ouvintes. Com o objetivo de investigar as contribuições linguísticas da Libras adquiridas durante o referido curso pelos sujeitos surdos, Nóbrega realizou essa pesquisa, fundamentada em autores como Bakhtin/Voloshinov, Saussure e Vigotski, discutindo as concepções de língua, linguagem, letramento e multiletramento. Como o curso era na modalidade EAD, ele requeria e, ao mesmo tempo, oferecia, práticas de multiletramentos que exigem o uso e conhecimento de Libras como L1.

Para tanto, duas questões foram colocadas: a) Como está o conhecimento linguístico da Libras que os surdos detêm ao ingressarem na universidade? b) Como esses sujeitos estão lidando com as novas práticas de multiletramentos exigidas pelas novas tecnologias informacionais? Foram entrevistados quatro sujeitos surdos, alunos do curso, e consultado o Projeto Político Pedagógico, bem como ementas de disciplinas que tratavam sobre ensino de Libras como L1, as quais abordavam conteúdos linguísticos de libras. Como resultados, constatou-se que os sujeitos pesquisados tiveram: - aquisição tardia de sua L1, a libras; - ingressaram na universidade com déficits de conhecimentos linguísticos básicos de sua L1, a Libras; - no curso de Letras/Libras, pela primeira vez, tiveram a oportunidade de estudar aspectos linguísticos da Libras; - ampliação de diferentes práticas de multiletramentos propiciando produções acadêmicas e literárias. Entre outras contribuições, o Curso de Letras/Libras ofereceu uma visão panorâmica de como foi a educação básica dos sujeitos surdos e trouxe contribuições significativas para sua educação.

A dissertação de Alves (Universidade Federal de Viçosa, 2019a), intitulada “Elsa surda em uma aventura da linguagem: a trajetória linguística de uma criança surda em processo de aquisição tardia da libras”, refere-se a uma pesquisa sobre a importância de toda pessoa se comunicar e, principalmente, de que esse processo tenha início na infância. Ressalta-se que a maior parte dos surdos nasce em lares de

pais ouvintes, que não dominam a língua de sinais ou não possuem contato com a Comunidade Surda, o que dificulta ou adia o processo de aquisição da língua pelo surdo, que, na maioria das vezes, irá iniciar a aprendizagem de sua língua, a Libras, somente no período escolar quando existir o contato com o intérprete de libras ou profissional da educação bilíngue. O objetivo da pesquisa de Alves (2019a) foi investigar o desenvolvimento da linguagem de uma estudante surda entre 11 e 12 anos, em processo de aquisição da Libras (Língua Brasileira de Sinais), dentro de uma escola comum inclusiva, localizada na região da Zona da Mata Mineira, no estado de Minas Gerais. Para alcançar o objetivo de investigar o processo de aquisição da Libras pela aluna, a autora (ALVES, 2019a) fundamentou-se em autores, como Vygotsky, Piaget, Skliar, Perlin, sendo que o trabalho foi pautado principalmente em Vigotski na perspectiva do sociointeracionismo.

Quanto à metodologia, Alves realizou pesquisa bibliográfica e documental, da mesma maneira que utilizou, como instrumentos para a coleta de dados, a observação participante, o diário de campo, a entrevista semiestruturada e a filmagem. Os resultados apresentados por Alves (2019a), em sua pesquisa, destacam os seguintes pontos: 1) como estratégias comunicativas, sugere a língua de sinais para a aluna surda, a linguagem oral e de gestos e a linguagem caseira; 2) o intérprete de Libras/Língua Portuguesa, como referência linguística de pessoa surda em processo de aquisição tardia da Libras; 3) a necessidade de contato entre surdos e/ou usuários de língua de sinais no processo de aquisição tardia de crianças surdas, entre outros.

A autora (ALVES, 2019a) concluiu que a interação social da família, comunidade surda e pessoas surdas é indispensável para o processo de aquisição da língua de sinais pela criança surda, pois, quando esse processo não ocorre inicialmente no meio familiar, poderá ocorrer na escola, com o auxílio do intérprete, porém, tardiamente e com prejuízos.

Alves (2019a) considera válidas todas as formas de interação no processo de aquisição da língua, por exemplo: o uso de gestos, linguagem caseira, desenhos, códigos familiares e língua de sinais, mesmo que essas estratégias não assegurem eficiência na comunicação, nem no desenvolvimento linguístico da criança surda.

5.1.5 Aquisição Tardia da Libras - pesquisa na CAPES

Não foi encontrado nenhum artigo sobre “Aquisição Tardia da Libras” na plataforma Capes.

5.1.6 Aquisição Tardia da Libras - pesquisa na SciELO

Foi encontrado apenas um artigo sobre “Aquisição Tardia da Libras”, na plataforma SciELO, conforme segue abaixo:

Silva (2015), por meio de estudo de caso com 5 surdos, com idades de 19 a 41 anos, e diferentes idades de aquisição da língua de sinais, discute sobre as “Consequências da Aquisição Tardia da Língua Brasileira de Sinais na Compreensão Leitora da Língua Portuguesa, como Segunda Língua, em Sujeitos Surdos”. Aponta que, até os dez anos, ocorre o período crítico na aquisição de uma língua e que a “[...] aquisição de uma primeira língua (L1) em uma idade mais avançada mostra que a proficiência diminui e há déficits linguísticos em todas as línguas posteriormente adquiridas, independentemente da modalidade” (SILVA, 2015, p. 276-277).

A análise de dados revela que a principal consequência, quanto à aquisição tardia da língua de sinais, é a falta de estratégias para identificar a ideia principal do texto e que,

[...] apesar do fator idade de aquisição da língua de sinais interferir bastante na compreensão leitora da língua portuguesa, há outros fatores a considerar como: o contato com outros surdos que sejam fluentes, o apoio e motivação por parte da família no uso das duas línguas (Libras e Língua Portuguesa), a presença da língua de sinais durante a trajetória escolar, bem como metodologias de ensino de língua portuguesa que auxiliem os surdos a descobrir suas próprias estratégias de construção de sentido e ainda os fazerem detectar as diferenças de modalidade das línguas produzidas, bem como as particularidades de cada língua envolvida e ainda, o que é comum a ambas as línguas (SILVA, 2015, p. 275).

A partir da pesquisa, a autora aponta a necessidade de revisão do currículo escolar na proposta de leitura e escrita do português como segunda língua para surdos e a necessidade de o surdo adquirir a língua de sinais o mais cedo possível.

Fundamentando-se em Pereira e Scliar-Cabral (2012)⁶², Silva (2015, p. 286) afirma que: “Os conhecimentos prévios, linguísticos ou extralinguísticos, guiam os olhos do leitor na busca das pistas e encaminham as inferências durante o processo de leitura, considerados esquemas cognitivos, que resultam de representações do mundo e que são internalizadas pelo indivíduo”; ademais, a forma como interagimos com o meio em que vivemos possibilita nossas representações de mundo; a língua deve ser acesso natural para as crianças surdas, possibilitando-lhes a construção e reconstrução de esquemas cognitivos, fundamentais à compreensão leitora. Sendo assim, a criança surda necessita da língua de sinais como instrumento de interação.

Ressalta-se, também, que a busca na plataforma CAPES, com o descritor “identidade surda”, trouxe contribuições referentes à “aquisição tardia da libras” ou, pelo menos, fez menção ao termo em dois artigos: 1. “Lingua(gem) e identidade: A surdez em questão” (GESUELI, 2006); 2. “Aspectos da identidade de surdos no âmbito da formação superior” (ANDRADE; ALENCAR, 2017). Algumas questões sobre os referidos artigos podem ser visualizadas, respectivamente, nas páginas: 108 e 110.

5.1.7 Identidade Surda - pesquisa na BDTD

Na sequência, são apresentadas as quatro dissertações de mestrado, encontradas na BDTD, trazendo a temática “Identidade Surda” e apontando características que são consideradas relevantes para o aprofundamento do estudo proposto.

Alves (UNICAMP, 2019b), em sua dissertação sobre as “Interações da criança pequena na educação inclusiva: contribuições para a educação de surdos”, realizou pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo e observações das interações em salas de aula de educação infantil, nas quais estudavam uma ou mais crianças surdas. A pesquisa teve como objetivo analisar a produção de saberes da criança surda pequena em diferentes contextos de inclusão por meio de suas interações. Os dados foram analisados com fundamento na psicologia histórico-cultural e em autores da área dos Estudos Surdos. A autora constatou que, nos casos em que uma única criança surda era incluída numa sala de aula de alunos ouvintes,

⁶² PEREIRA, V.W.; SCLIA-CABRAL, L. *Compreensão de textos e consciência textual: caminhos para o ensino nos anos iniciais*. Florianópolis: Insular, 2012.

observou-se seu isolamento social e prejuízo em suas experiências de aprendizagem. Já nos casos em que havia mais de uma criança surda na sala de aula, observava-se interação no grupo de pares, o que proporcionava experiências reais de aprendizagem e demonstrava a necessidade que a criança surda tem de se comunicar com seu par linguístico em sala de aula na construção de sua identidade, via relação aluno-surdo x aluno-surdo e/ou aluno-surdo x professor (ouvinte ou surdo) bilíngue. A presença do professor bilíngue – tanto ouvinte quanto surdo – foi observada na pesquisa de Alves (2019b) como fundamental para que tais experiências de aprendizagem fossem possíveis.

Rosa (UFBA, 2009), em sua dissertação “Olhares sobre si: A busca pelo fortalecimento das identidades surdas”, objetiva pesquisar e analisar a descoberta da identidade surda na estrutura da sociedade baiana de Salvador, sua negação e possibilidades fecundas de fortalecimento. Para tanto, a autora buscou mostrar a necessidade de empoderamento da comunidade surda, do sujeito surdo propriamente dito, da cultura surda, para o fortalecimento da identidade surda, acreditando que, com isso, poderia contribuir para o empoderamento dos surdos em todo o estado da Bahia. Procurou mostrar, ainda, como esse empoderamento passa pela necessidade de multiplicar saberes, práticas, conceitos e possibilidades. Utilizou a abordagem qualitativa de pesquisa e, para a coleta de dados, foi utilizado o estudo de caso, com ênfase em histórias de vida. Além da pesquisa teórica fundamentada nos Estudos Surdos e Estudos Culturais, foi realizada pesquisa de campo com observação de um grupo de surdos de Salvador e, também, grupo focal com entrevistas e depoimentos. Rosa (2009) afirma que é pela educação que o surdo irá ter possibilidade do autoconhecimento, formação de identidade e valorização da língua. Nas conclusões, a autora (ROSA, 2009) assegura que é pela educação que o surdo irá ter chance de se descobrir e descobrir o que o rodeia; poderá dispor de meios socioculturais de valorização de sua língua, cultura e “das” identidades de que dispõe. Afirma, também, que educação é mais do que mero aprendizado, já que educação é troca, é interação, é construção de si mesmo e do meio em que habita.

Monteiro (UnB, 2014) desenvolveu pesquisa na perspectiva histórico-cultural, com a dissertação intitulada “Surdez e identidade bicultural: como nos descobrimos surdos?”, em que busca analisar as narrativas de surdos jovens, adultos e pobres que narram sobre seu processo de construção de identidade, que vivenciam

experiências marginais de identidade, que não estão nos grupos majoritários da comunidade surda e não possuem proficiência em língua de sinais. O trabalho foi realizado por uma equipe multidisciplinar, por meio de grupo focal, com oito surdos, que foram entrevistados no intuito de analisar como o processo de constituição da identidade é percebido pelo próprio surdo. A autora constrói eixos dentre as narrativas dos entrevistados, em que a “descoberta” da surdez ocorre em facetas variadas, como: o antes e o depois da surdez, o viés médico e sua influência nas relações familiares de surdos e a formação identitária a partir do meio e da língua. Os resultados do estudo mostram que as dinâmicas familiares, diferenças materiais e de condições de produção, vivenciadas pelos surdos, o discurso médico, bem como situações de violência física e simbólica têm influência relevante na constituição da identidade surda, especialmente dos surdos que não têm alicerce na língua de sinais. Segundo Monteiro (2014), as questões ideológicas e de classe social precisam ser consideradas quando o que está em foco é a constituição identitária.

Bandeira (UFES, 2018), na dissertação intitulada, “Cultura surda e transculturalidade: a questão das identidades numa comunidade acadêmica da grande Vitória”, teve o objetivo de compreender dialogicamente os conceitos de cultura e identidades surdas no interior do discurso da comunidade surda da Grande Vitória, pensando a cultura surda por meio da transculturalidade, do dialogismo, da escuta do outro e de repensar os referidos conceitos. Tendo como problema de pesquisa a questão “Como a(s) cultura(s) e as identidades surdas são constituídas discursivamente?”, o corpus foi formado por entrevistas realizadas com representantes da comunidade surda da Grande Vitória, que estavam inseridos na comunidade acadêmica, quanto a questões, como: identidade surda e cultura surda, termos comumente utilizados por estudiosos dos Estudos Surdos. Como resultados da pesquisa, a autora (BANDEIRA, 2018) constatou que não havia uma resposta definitiva para as questões formuladas e que, mesmo não tendo essas respostas, toda a pesquisa tinha sido válida, visto que ela pôde interagir com integrantes da comunidade surda acadêmica da UFES.

5.1.8 Identidade Surda - pesquisa na CAPES

Usando os critérios anteriormente descritos, na plataforma CAPES, foram encontrados 26 artigos com o descritor “Identidade Surda”. Desses, foram selecionados nove artigos, tendo em vista que estavam relacionados com a temática da pesquisa; os demais foram excluídos por estarem relacionados a áreas que se distanciam do tema da pesquisa, como: saúde, química, gamers, esportes, repositório digital (Huet), novas mídias, tecnologia, letramento de surdos. A seguir, as contribuições de cada artigo:

Gesueli (2006), no artigo “Lingua(gem) e identidade: A surdez em questão”, discute o papel da língua de sinais na construção da identidade surda, destacando que a identidade se constitui a partir da significação e que, segundo Orlandi⁶³ (1998), *ao significar, o sujeito se significa* (grifos da autora). Nesse sentido, a autora, questiona:

Se o vínculo entre a língua e a vida é tão forte como nos diz Bakhtin (1952-1953/1992), afirmando que por meio dos enunciados concretos a língua penetra na vida e vice-versa, o que acontecerá à criança surda filha de pais ouvintes, que costuma ter pouca participação nas práticas sociais mediadas pela língua de sinais? Se ao significar nos significamos, isto é, sujeito e sentido configuram-se e é nisso que consistem os processos de identificação (Orlandi, 2001), como os surdos filhos de pais ouvintes estarão construindo a identidade surda se estes não possuem acesso à língua de sinais? Se identidade não resulta de processos de aprendizagem, mas constitui-se em um movimento na história, como os surdos estão significando o mundo? Será que eles estão sendo inseridos nesse jogo entre a língua e a história que nos leva a produzir sentidos e, conseqüentemente, a nos constituirmos como sujeitos? (GESUELI, 2006, p. 282).

Trazendo essa discussão para o campo da surdez, a autora (GESUELI, 2006) afirma que o interlocutor privilegiado da criança surda é o próprio surdo e que o lugar de contato com a libras efetiva-se, para a maioria dos alunos, dentro das instituições ou escolas especiais para surdos. Trata, também, sobre a condição bilíngue do surdo, que deverá ter acesso à língua de sinais por meio de contato com a comunidade surda pelo fato de que 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes e, por isso, adquirem tardiamente a língua de sinais. Fundamentando-se em Sanchez

⁶³ ORLANDI, E.P. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

(1991)⁶⁴, Gesueli (2006, p. 279) afirma que: “O modelo bilíngüe parte do reconhecimento de que os surdos estão em contato com duas línguas e que uma destas línguas é a língua de sinais.”

Gesueli (2006) discute, ainda, a adesão de um Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação (CEPRE), pertencente à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas – Brasil, ao ensino bilíngüe, buscando a oficialização da língua de sinais em sala de aula e privilegiando o papel do professor surdo nesse processo, pois a inserção do professor surdo na sala de aula contribui para que os alunos não somente encontrem possibilidades de construção da narrativa em língua de sinais, mas também se percebam como surdos, construindo sua identidade, já na idade de 5-7 anos, assumindo e diferenciando papéis na interação, principalmente em relação ao professor surdo e ao professor ouvinte.

Para discutir os questionamentos acima, a autora recorre à teoria histórico-cultural de Vigostki e à observação de uma sala de aula com alunos entre 4 e 7 anos, onde atuam o professor surdo e o professor ouvinte, de forma concomitante. Na observação, o aspecto que mais se destaca pela autora é o fato de as crianças filhas de pais ouvintes reconhecerem-se como surdos ao conviverem em um ambiente escolar com um professor surdo. Segundo Gesueli (2006, p. 283), “[...] para que a construção da identidade surda aconteça é essencial o encontro surdo-surdo, pois temos observado, nesses anos de interação professor ouvinte/professor surdo, que o interlocutor privilegiado da criança surda é o próprio surdo.”

A autora Gesueli (2006) pode concluir que crianças surdas, entre 5 e 6 anos, filhas de pais ouvintes, que não foram iniciadas na língua de sinais como primeira língua, se familiarizam e se identificam com o professor surdo em sala. Em contrapartida, se esse contato não ocorrer, o surdo poderá se identificar com a língua de sinais posteriormente na comunidade surda local, na igreja, com amigos surdos, mas, geralmente, de forma tardia em relação ao ambiente escolar. A autora afirma, também, que, por mais que a língua de sinais possa ter sido reprimida nos primeiros anos, a criança surda é capaz de se ressignificar, no ambiente escolar, ao perceber a existência de um sistema simbólico e buscar compreendê-lo.

A presença do outro, surdo, fluente na língua de sinais, é determinante na construção da identidade surda pela criança surda e “[...] garantir o uso da língua de

⁶⁴ SANCHEZ, C.M. *La educación de los sordos en un modelo bilíngüe*. Mérida: Ickonia, 1991.

sinais no contexto escolar parece primordial para que haja reconhecimento da surdez, pois é por intermédio da linguagem que significamos o mundo e consequentemente nos significamos” (GESUELI, 2006, p. 286).

No artigo “A relação sujeito/linguagem na construção da identidade surda”, Giammelaro *et al.* (2013), propõe-se como objeto de pesquisa a análise do trabalho do instrutor surdo no processo de formação da identidade surda. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou um banco de dados do Programa Infantil: Linguagem e Surdez, que atende crianças surdas de 4 a 9 anos de idade, realizado em um centro de estudos e pesquisas de uma universidade no interior de São Paulo. As filmagens foram observadas e transcritas da libras para a escrita do português, mostrando a importância da interação das crianças surdas entre si, num processo de autoidentificação, como sujeito surdo, usuário dessa língua.

Agapito *et al.* (2020), no artigo “Olha quem está sinalizando! Aprendizagem de crianças surdas na educação infantil no contexto bilíngue”, por meio de pesquisa qualitativa, observações e entrevistas semiestruturadas com duas professoras ouvintes e uma instrutora surda de uma escola bilíngue para surdos de Imperatriz/MA, demonstram a importância do contexto bilíngue no âmbito da Educação Infantil. Os resultados mostraram a necessidade de inserção precoce da criança surda na Educação Infantil, com mediação de profissionais qualificados, o que é fundamental para a criança surda ter condições reais de aquisição linguística desenvolvimento cognitivo e construção da identidade surda.

A partir de artigo em que se relata a pesquisa intitulada “Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola” - em cujo resumo afirma que se fundamenta em “pressupostos socioculturais construtivistas” - de Paula (2009) analisa como as relações escolares operam no processo de construção da identidade surda, com o objetivo de identificar os aspectos relevantes que conectam, regulam e norteiam as relações dentro da escola e o impacto desses aspectos na constituição do *self* do aluno surdo. Considera, ainda, que o contexto escolar é de extrema importância para a pessoa surda que, em sua maioria, provém de famílias ouvintes.

A partir de entrevistas em língua de sinais, individuais e semiestruturadas com 16 surdos matriculados no Ensino Superior - sobre a aquisição da língua de sinais e a presença de pessoas surdas na família ou em seus relacionamentos afetivos -, as pesquisadoras, Andrade e Alencar (2017), no artigo fundamentado no método clínico

piagetiano e intitulado “Aspectos da identidade de surdos no âmbito da formação superior”, apresentam seu objeto de pesquisa observando a perspectiva ética da aquisição tardia da língua de sinais na formação da identidade surda e na constituição de uma vida boa⁶⁵. Afirmando que a comunicação é o aspecto central em seu estudo, as autoras (ANDRADE; ALENCAR, 2017, p. 471) declaram, também, que “[...] a maioria dos surdos sofre atraso na aquisição da língua e a exclusão nos processos educacionais.”

As autoras constataam, a partir das entrevistas, que 7 dos 16 surdos adquiriram a língua de sinais de forma tardia, entre os 19 e 21 anos, por meio dos “amigos surdos” e “pessoas da comunidade surda”. Para Andrade e Alencar (2017), a constituição da identidade surda é propiciada pelas relações subjetivas no contato com a comunidade surda e a língua de sinais e que a escola bilíngue é o espaço adequado para o amadurecimento linguístico e identitário da criança surda, que vai colher os benefícios desse desenvolvimento, posteriormente, no Ensino Superior.

Ainda sobre o grupo de entrevistados, dos dezesseis⁶⁶ surdos, apenas um adquiriu a língua de sinais nos primeiros anos de vida, relatando esse processo de aquisição como relevante na formação de sua identidade e na compreensão de signos linguísticos, lembrando que seus pais - surdos - não ignoraram a língua de sinais. Os demais surdos eram filhos de pais ouvintes (ANDRADE; ALENCAR, 2017).

Quanto à contribuição ou não da família na aquisição da língua de sinais, quase todos os surdos entrevistados relataram que possuem algum parente próximo surdo (inclusive irmãos), porém, não conhecem a língua de sinais e contribuem para o processo de aquisição da língua pelos entrevistados, ou seja, a família não foi responsável pela inserção da língua de sinais no ambiente familiar. O relato de Andrade e Alencar (2017, p. 479) sobre Eduardo, de 26 anos, que aprendeu libras

⁶⁵ Segundo Andrade e Alencar (2017): “A interação desses indivíduos surdos com seus pares parece ter propiciado a vivência de experiências que contribuem para a sensação de viver uma vida boa. A experiência subjetiva da expansão de si próprio, que está atrelada à sensação de bem-estar, à avaliação da própria vida como um continuum e ao reconhecimento do sentido da própria vida, é o elemento que constitui o plano ético (LA TAILLE, 2006). Constatou-se que a aquisição de língua de sinais, embora tardia, e as interações com os seus pares surdos, deram vazão à expansão subjetiva dos entrevistados. Ricoeur (2004/2006) compreende que a vida boa é passível de ser assim qualificada por meio da capacidade narrativa do sujeito sobre si. A conquista da linguagem é, portanto, crucial, ao pensarmos a perspectiva ética.” (p. 481).

RICOEUR, P. **Caminos del reconocimiento**: tres estudios. Tradução: Agustín Neira. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2006 (Originalmente publicado em 2004).

⁶⁶ Dos 16 surdos, 12 nasceram ou ficaram surdos até os 12 meses e os demais (4), após esse período.

aos 19 anos, revela “[...] a mágoa que sentiu pela sua mãe ao descobrir que ela omitiu a informação sobre **onde** as crianças surdas costumavam encontrar-se” (grifos nossos), descrevendo sua vida como ruim, pela ausência de amigos na escola de ouvintes e que não tinha personalidade própria antes de aprender a língua de sinais. Ou seja, o isolamento na infância pode trazer atrasos não apenas cognitivos, mas psicológicos para a vida da criança surda; isso é apontado, também, por Andrade e Alencar (2017, p. 9), no relato de Artur, de 28 anos, que aprendeu a libras de forma clandestina na escola:

Ele me viu e disse: “Você é surdo? Não sabe língua de sinais?”. E eu perguntei: “Você é surdo? Língua de sinais, o que é isso?” “Calma! Vem cá, fica quieto, que eu te ensino”. Ele me ensinava rápido e eu aprendia. “Eu tenho medo da professora, não pode língua de sinais, ela vai bater em nossas mãos!” “Fica quieto! Fica junto que eu te ensino”. Eu ficava quieto, atento, oralizava e, quando a professora ia embora, eu usava Libras, aprendia, aprendia... Com oito ou nove anos...

Todas as contribuições no processo de aquisição linguística partiram, segundo os entrevistados, de associações de surdos, escolas, igrejas, amigos surdos, entre outros.

Di Franco *et al.* (2015), no artigo “Esportes surdos na constituição do ser social: uma compreensão histórica sob a perspectiva da Educação Ambiental”, buscam evidenciar o papel do esporte para a construção da identidade surda, como meio para sua socialização, indicando que os esportes são um motivo, meio de inserção e de modificação das relações político-sociais dos surdos no Brasil. Utilizando o conceito de Cultura Surda como “[...] o conjunto de adaptações, vivências, experiências, significados que permeiam as relações do povo surdo com o mundo em que vivem” (DI FRANCO, 2015, p. 366), e apoiando-se em Strobel (2008), os referidos autores (DI FRANCO, 2015, p.366) afirmam que:

Dentre os artefatos da Cultura Surda, podem ser destacados: a experiência visual, a língua, os relacionamentos familiares, a literatura surda, a vida social e esportiva, as artes visuais, a política, os materiais, entre outros [...] e que esses artefatos [...] são fundamentais para a constituição identitária dos sujeitos surdos em relação ao mundo ouvinte.

Citando Sarmiento (2013), Di Franco *et al.* (2015), afirmam que os registros da

organização dos surdos em atividades esportivas datam do século XIX, por exemplo, o primeiro clube de futebol surdo do mundo, o Glasgow DF, no Reino Unido. Ainda segundo Di Franco *et al.* (2015, p. 365), o esporte teve importante papel no processo de organização e de transformação subjetiva dos surdos: “[...] o que, no contexto da Educação Ambiental”, caracteriza o futebol como ferramenta de modificação dos ambientes físicos e psicossociais por onde os surdos transitam.

Silveira (2008), em artigo elaborado a partir de parte de sua dissertação de Mestrado em Educação e intitulado “O Ensino De Libras Para Surdos – Uma Visão De Professores Surdos”, a autora tem como principal objetivo analisar as representações que professores surdos de Língua de Sinais têm sobre os objetivos, a importância e as dificuldades do ensino de LIBRAS efetuado por eles próprios. Para tanto, fundamentou-se nos Estudos Culturais e nos Estudos Surdos e entrevistou 10 professores surdos de escolas do Rio Grande do Sul. Dentre as questões, havia uma - “qual a relação entre identidade surda e currículo de língua de sinais” - em que a análise das entrevistas demonstrou que os professores surdos relataram insegurança sobre o currículo trabalhado e, também, que reconhecem a importância desse ensino e sua relevância para as identidades surdas, mas relataram, além de aspectos positivos, dificuldades: participação insuficiente dos alunos na comunidade surda; em algumas escolas, havia isolamento dos professores surdos e havia discriminação em relação aos professores de LIBRAS.

No artigo “Cultura e Identidade Surdas: Encruzilhada de Lutas Sociais e Teóricas”, Santana e Bergamo (2005) discutem os conceitos cultura surda e identidade surda, cuja legitimação acontece, principalmente, pela defesa da língua de sinais como sendo a língua natural dos surdos. Afirmam que há duas instâncias de legitimação: um saber leigo, que reproduz uma cisão social entre surdos e ouvintes, e um saber acadêmico, que oficializa essa reprodução a partir de uma chave específica, o uso da língua.

Trata-se, segundo os autores, de uma inversão teórica, ou jogo teórico, em que se toma a língua, num primeiro momento, como determinada pelas práticas e interações sociais e, num segundo momento, faz, da língua, a definidora dessas mesmas práticas. Ao problematizar a questão, os autores afirmam que os ouvintes se apresentam como uma classe de homens completa e superior e os surdos, apesar de possuírem as mesmas características físicas, são considerados inferiores por serem desprovidos da língua oral. Segundo os autores (SANTANA; BERGAMO,

2005, p. 578):

O que está por trás é a pretensão político-científica de tornar a língua, seja qual for, o instrumento por excelência de constituição e análise de todas as formas de comportamento, de pensamento e de relações sociais. Por isso os conceitos passaram a legitimar uma *divisão* entre identidades lingüísticas [...].

No artigo “Estudos Culturais, Diferença e Surdez: Uma Leitura Teórica”, Patrocínio (UFRJ, 2017) propõe-se a analisar a dicotomia entre cultura ouvinte, cultura surda e a literatura sobre os estudos culturais para a compreensão da surdez como diferença, rompendo com a ideia de deficiência que orientava as leituras da surdez e do sujeito surdo. Há uma nova forma de representação do outro sob o prisma da diferença, como resultado da apropriação de conceitos, a exemplo de identidade, diferença e cultura, a partir de uma perspectiva política. Para tanto, constrói-se uma revisão bibliográfica que se estrutura em três eixos de análise: - investigação das questões que orientaram a formação da disciplina Estudos Culturais; - discussão do conceito de diferença à luz das contribuições de teóricos pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais; - exame do uso do conceito de diferença enquanto ferramenta crítica e teórica para o tratamento da surdez e do sujeito surdo.

5.1.9 Identidade Surda – pesquisa na *SciELO*

Na plataforma *SciELO*, foram encontrados 9 artigos com o descritor “Identidade Surda”, dos quais 6 eram repetidos da plataforma Capes⁶⁷; os demais (3) foram considerados relevantes para a pesquisa e descritos na sequência.

A pesquisa de Müller e Karnopp (2015) “Tradução cultural em educação: experiências da diferença em escritas de surdos” trata sobre narrativas de autoria surda destinadas ao público juvenil e adulto, que circulam no Brasil por meio de livros escritos em português. Tem o objetivo de desenvolver uma análise discursiva e documental para responder como e quais marcas culturais surdas são produzidas

⁶⁷ 1. Giamelaro *et al.*, (2013), **A relação sujeito/linguagem na construção da identidade surda**. 2. Santana; Bergamo (2005), **Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas**. 3. De Paula (2009) **Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na Escola**. 4. Perlin; Strobell (2014) **História cultural dos surdos: desafio contemporâneo**. 5. Nóbrega *et al.* (2012) **Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais**. 6. Gesueli (2006) **Lingua(gem) e identidade: A surdez em questão**.

pelos autores em suas narrativas, a partir de pesquisa em dez⁶⁸ livros de diferentes gêneros textuais, que se aproximam pela constituição do espaço biográfico. A investigação possibilitou evidenciar as principais marcas da cultura surda: - a narrativa da experiência de si; - a identidade surda como uma diferença. Como artefatos culturais, as obras de autoria surda oportunizam a socialização de subjetividades e de experiências.

O trabalho problematiza o fortalecimento da língua de sinais enquanto cultura surda⁶⁹ quando as autoras transmitem, na sua segunda língua - português escrito –, seus anseios e percepções para que as pessoas possam conhecer a surdez, construindo, assim, uma ponte entre culturas; dessa forma, para Müller e Karnopp (2015, p. 1.057), é “nesse atravessamento de fronteiras, numa espécie de passagem ou imersão em outras culturas, por meio da escrita, [que] os surdos estão tensionando poderes e legitimando seu discurso em territórios contestados de significação.”

Por meio dos enredos das 10 obras, na maioria baseadas em fatos reais, as autoras (2015) afirmam que identidade e diferença caminham juntas na produção linguística, pois é retratado, no início do texto, dos dez escritores surdos, a descoberta da surdez e do silêncio. Outro ponto característico é o fato de todos afirmarem-se como pessoas que podem se comunicar normalmente, pois usam de uma língua – libras – e não são mudos. Para finalizar, Müller e Karnopp (2015, p. 1066) asseguram que “as produções escritas por surdos, que circulam em português escrito, podem ser compreendidas como um rico espaço de autorrepresentação e de marcação da identidade surda.”

Baseados na Análise Crítica do Discurso (ACD)⁷⁰, Zambrano e Pedrosa (2016) propõem uma análise da conceitualização da identidade coletiva de surdos no discurso midiático sobre a educação inclusiva, entre 2011 e 2015, na Alemanha.

⁶⁸1. Emmanuelle Laborit (1994) “O voo da gaivota”. 2. Vera Strnadová (2000) “Como é ser surdo”. 3. Celso Badin (2001) “A juventude, o carnaval e o Rio de Janeiro” 4. “O som das palavras”, diversos autores (2003). 5. Shirley Vilhalva (2004) “Despertar do silêncio” 6. Ronise Oliveira (2005) “Meus sentimentos em folhas”. 7. Olindina Coelho Possídio (2005) “No meu silêncio ouvi e vivi”. 8. Brenda Costa (2008) “A Bela do Silêncio”. 9. Vanessa Vidal (2009) “Verdadeira beleza: uma história de superação” 10. Sylvia Lia Grespan Neves (2010) “Mãos ao vento”.

⁶⁹ Segundo Muller e Karnopp (2015): “a expressão *cultura surda* é entendida no plural, ou seja, como *culturas surdas*, visto que não é possível afirmarmos a existência de uma única cultura surda; as culturas hibridizam-se, são heterogêneas e móveis” (p. 1.057).

⁷⁰ Segundo Zambrano e Pedrosa (2016), “pode-se afirmar que os representantes mais influentes da ACD na Europa e na América Latina são Norman Fairclough (1992, 1995, 2003), Teun A. van Dijk (1997, 2002, 2003) e Ruth Wodak (1996, 2009)”. (p. 567).

A proposta do texto “Conceitos de Identidade Surda no Discurso Midiático sobre a Inclusão Educativa Na Alemanha” é debater sobre as identidades social e individual como correlacionadas e referentes ao pertencimento de um indivíduo a um certo grupo. Citando Tajfel⁷¹ (1981), afirmam que “[...] a identidade social está, portanto, vinculada à identidade coletiva no sentido de que ela se constitui pela identificação com essa identidade coletiva. Com isso, o indivíduo assume as características do grupo para si” (ZAMBRANO; PEDROSA, 2016, p. 568).

Os autores relatam que, na história da educação alemã, a identidade linguística dos surdos foi ignorada de forma preponderante e que os surdos foram socialmente definidos como pessoas com deficiência e ensinados geralmente em escolas especiais. Essa situação começou a mudar com o compromisso assumido pelo país a partir da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas, sendo que, desde então, houve o início de um discurso midiático - que chega até os dias atuais - no qual se encontram argumentações pró e contra a educação inclusiva (ZAMBRANO; PEDROSA, 2016). Os autores partem do pressuposto de que, no debate midiático sobre a inclusão, as identidades das pessoas envolvidas são representadas de forma estereotipada e se orientam, metodologicamente, pela ideia dos Modelos Cognitivos Idealizados (MCI) (LAKOFF⁷², 1987), por conta de seu caráter sociocognitivo. Os pesquisadores concluem demonstrando que a análise mostrou um mosaico de diferentes conceitualizações da identidade surda, predominantemente sob uma perspectiva alheia.

No artigo/ensaio (SILVA; MARTINS, 2020) “Surdez e alteridade: o encontro *entre* o tilintar das vozes e o tremular das mãos” - caracterizado como uma resenha teórica, que coloca em diálogo os estudos surdos com viés pós-estruturalista, os estudos culturais e os estudos da linguagem, na perspectiva bakhtiniana, para tratar do problema da cristalização e fixação de processos de identificação social relacionados à pessoa surda -, as autoras tratam sobre a experiência da surdez considerada como um evento singular e problematizam sobre o que denominam como o “[...] aprisionamento dos corpos dos surdos às representações fixas, em nome de um projeto homogeneizador marcado pela reprodução da identidade.” (p.

⁷¹TAJFEL, H. (1981). *Human Groups and social categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁷²Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago: Chicago University Press.

1). Silva e Martins (2020) discutem o termo “diferença” como um conceito que supera as esferas biológicas de perda/falta de audição ou pessoa que não se apropria dos significados da língua oral, para fortalecer-se “na representação socioantropológica da surdez, enaltecendo a diferença sensorial e linguística como marcas da insubmissão” (SILVA; MARTINS, 2020, p. 3).

Destacam que, ao se afirmarem, os surdos evidenciam sua insubmissão ao projeto monolíngue e monocultural ouvinte e denunciam a tentativa de fixação da identidade ditada pelos cânones da normalidade. Assim, segundo as autoras (SILVA; MARTINS, 2020, p 1), as relações opostas, que marcam a identidade surda e a normalidade ouvinte, trazem consigo a impossibilidade do diálogo e mantêm “[...] invisíveis os clamores das mãos que sinalizam nos territórios habitados por vozes inacessíveis aos ouvidos dos surdos, na contramão da alteridade.”

Para Silva e Martins (2020), o dialogismo só existe quando o eu mesmo, ou quando o nós mesmos, são afetados e provocados no encontro, na diferença, na alteridade. É no desafio de “compreender o compreender” do outro, tornando-nos também outro, que mergulhamos no hibridismo, o que significa metaforicamente que “cruzamos fronteiras”, movendo-nos livremente entre os territórios simbólicos da identidade sem respeitar os sinais que demarcam – “artificialmente” – os limites entre esses territórios.

Concluem que a narrativa do outro pelo *eu* e não por *ele mesmo* limita, inferioriza e discrimina os territórios simbólicos produzidos pelo surdo. Para Silva e Martins (2020, p. 19): “[...] nos espaços ocupados por surdos e ouvintes, os encontros *entre* o tilintar das vozes e o tremular das mãos possibilitam a experiência ampliada de conhecer com o *outro* e não sobre o *outro*” (grifos do texto).

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

“[...] no es otra cosa que un dedo que apunta, que acusa directamente a todo aquello que se cree que falta o hace falta, a lo que se entiende como ausencia, a lo que se configura como anormal.”⁷³

Neste capítulo, são apresentados os dados da pesquisa a partir das perguntas iniciais: - Existe, na literatura científica brasileira, o fenômeno que estamos denominando de patologização da surdez? - O que ele significa? - Quais os fatores que podem levar à patologização da surdez e, como consequência, à aquisição tardia da libras e a dificuldades para a construção da identidade dos surdos?

O objetivo principal desta pesquisa é a identificação dos possíveis fatores que podem levar à patologização da surdez e suas consequências para a aquisição tardia da libras por parte do surdo e para a constituição de sua identidade como surdo, procurando-se, também, identificar outras questões (as quais denominamos Unidades de Análise) que foram surgindo - tanto a partir do referencial teórico sobre o estado do conhecimento quanto daquele referencial que emergiu da produção teórica estudada e que foi utilizado para subsidiar ou aprofundar esses conhecimentos - como, também, das inquietações do autor deste estudo.

Essas unidades de análise são pontos de discussão ou inquietações encontrados nas leituras textuais que remetem ao objeto de pesquisa, aos conceitos descritos ou, especificamente, à patologização da surdez.

Iniciamos demonstrando que a patologização da surdez está relacionada ao processo de inferiorizar a surdez, atribuindo, a esse fenômeno, um *status* de doença “[...] um processo semelhante ao da medicalização” (CHAGAS; PEDROZA, 2016, p. 2). Ou seja, patologizar a surdez seria uma forma de se acreditar que a surdez se assemelha a algo patológico e, dessa forma, é como se fosse necessária a “cura da doença” da pessoa surda. Além dos fatores que podem levar à patologização da surdez, a pesquisa demonstrou, de forma dialética, que a própria patologização da surdez deixa consequências, como o atraso na aquisição da libras, no caso dos surdos brasileiros e, também, pode dificultar a constituição da identidade dos surdos.

⁷³ “[...] Nada mais é do que um dedo apontado, que acusa diretamente tudo o que se acredita estar faltando ou faltando o que se entende como ausência, o que se configura como anormal” (Tradução nossa).
Skliar, C. La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario. *Proposiciones*, 2015, p. 32.

A apropriação de uma língua é fator determinante para a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas. Nesse sentido, Nader (2011) discute sobre o papel da língua no processo de desenvolvimento cognitivo do ser humano e das funções psicológicas superiores como forma de superação do ser biológico que, no movimento de superação, evolui para ser social por meio da aquisição da língua e das relações sociais. Esse processo ocorre de forma contínua a partir do nascimento e se estende por toda a vida do sujeito, mediado pelo outro, por meio da língua. A interrupção desse processo ou ausência da língua limita qualquer pessoa – surdo ou ouvinte – à não superação do ser biológico (NADER, 2011, p. 116). Dessa forma, identificar e compreender a aquisição tardia da libras é buscar entender por que pessoas surdas são impedidas de desenvolver suas funções psicológicas superiores, de superar o ser biológico e constituir uma identidade surda.

A pesquisa de Nader (2011) aponta que, em cidades do interior, é frequente que o diagnóstico de surdez ocorra tardiamente e a intervenção aconteça em um intervalo distante do diagnóstico. Devido a esse fator, em alguns casos, o acesso à língua de sinais pelo surdo só é possível após os 20 anos de idade. A vida do surdo é totalmente modificada por conta do diagnóstico tardio, da demora na implementação de programas de intervenção e inserção da língua de sinais, bem como da ausência de políticas públicas que alcancem as cidades, inclusive as do interior dos estados da federação e do país como um todo.

Nesse sentido, é importante mencionar uma questão muito atual, que é a aprovação recente da Lei nº 14.141/2021, que altera a LDBEN nº 9.394/1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021), assegurando que:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

Ressalta-se, no entanto, que, mesmo com essa nova lei, não há como não haver um certo ceticismo quanto à sua implementação – criar escolas bilíngues para

surdos e formar professores para tal –, tendo em vista a crescente diminuição de recursos financeiros do MEC, lembrando que, sem esses recursos, não há formação de professores para ensinarem libras e não haverá novas escolas para se tornarem escolas bilíngues.

Outro ponto evidenciado por Nader (2011) é o fato do surdo que, em sua vida cotidiana, não faz uso de nenhuma língua - especialmente de sua própria língua, a Libras - para se comunicar e interagir e, por isso, acaba ficando isolado e às margens das relações sociais. Nader (2011) relata - a partir da fala de familiares sobre seus filhos surdos - sobre o desinteresse pela escola de ouvintes, a falta de compreensão dos conceitos de tempo, de horário, dinheiro, programas de televisão, brincadeiras, jogos, política, de questões abstratas, como a morte, sobre Deus e sentimentos, como amor.

Percebe-se que a aquisição tardia da libras ocorre quando a família, ao desconhecer a importância da língua de sinais para seu filho surdo, contribui para a condição de patologização da surdez desse filho, na medida em que desconhece o que a apropriação da língua de sinais pode permitir para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Ademais, as consequências da ausência da língua e o não acreditar que a surdez é apenas uma diferença linguística podem agravar o estado de patologização de seu filho.

Além da falta de conhecimento da língua de sinais pelos pais, fica evidente a ausência do Estado em proporcionar condições de o surdo – por meio de programas de acompanhamento, curso de libras, escolas com professores preparados - aprender a língua de sinais. É provável que, na ausência do Estado, o acesso à língua de sinais seja precarizado ou não exista, prejudicando substancialmente o desenvolvimento cognitivo do surdo.

Silva (2015) investiga sobre as consequências da aquisição da língua de sinais tardiamente na compreensão leitora em língua portuguesa, como segunda língua, por parte de surdos sinalizantes da libras. Aponta, como resultado, a limitada compreensão e interpretação do enredo textual causado pela falta de contato com outros surdos, de percepção da diferença entre língua de sinais e língua oral; e principalmente pela aquisição tardia da libras.

Algo que acontece nas famílias e também nas escolas é a ideia “senso comum” de que somente é possível se alfabetizar por meio do som, ou seja, só se aprende a ler e escrever caso se possa ouvir. Segundo essa concepção de

alfabetização, apenas o som das palavras leva à compreensão dos signos linguísticos, o que não é verdade, pois a língua de sinais, que não usa som, possui um estrutura gramatical tão completa quanto as línguas orais e pode ser utilizada normalmente para a alfabetização (SILVA, 2015, p. 277). Inferiorizar a língua de sinais e forçar o surdo a falar, pressupondo a alfabetização apenas pelo som, seriam fatores de patologização da surdez.

Outro ponto importante seria que muitas famílias, profissionais da saúde e educadores não compreendem a necessidade da aquisição de uma língua no tempo sensível ou crítico. Silva (2015, p. 276-277) cita pesquisa de Mayberry e Lock (2003)⁷⁴, em que esses autores,

[...] a partir de um estudo com 54 participantes de diferentes fundos de linguagem, verificaram que a aprendizagem de uma segunda língua (L2) em idade mais avançada pode resultar em semelhante proficiência nativa, mas a aquisição de uma primeira língua (L1) **em uma idade mais avançada** mostra que a proficiência diminui e **há déficits lingüísticos em todas as línguas posteriormente adquiridas**, independentemente da modalidade (grifos nossos).

É importante que haja a compreensão sobre o conceito de “período crítico na aquisição da linguagem” por parte dos profissionais da educação e da saúde, de modo que essa temática deveria estar em pauta na inserção de políticas públicas educacionais. Quando se proíbe um surdo de adquirir a língua de sinais como primeira língua, negligencia-se a possibilidade de ele aprender outras línguas como L2. O fator patologizante, nesse caso, acarreta, como consequência, ainda, atraso ou perda de qualidade na aquisição da língua portuguesa, na modalidade escrita, como ferramenta importante na socialização com os ouvintes, pois essa escrita cumpre papel mediador entre culturas linguísticas diferentes.

Analisando, ainda, o texto de Silva (2015), encontra-se outro fator patologizante e de relevante discussão sobre o uso de próteses auditivas ou implantes cocleares. O primeiro aspecto seria o caráter corretivo que esses equipamentos representam; logo após inseridos, a pessoa surda é submetida a um processo de reabilitação auditiva. que pode demorar anos ou mesmo décadas, levando a um atraso considerável na aquisição da primeira língua, uma vez que a

⁷⁴MAYBERRY, R. I.; LOCK, E. Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language*, v. 87, p. 369-383, 2003. Disponível em: <<http://grammar.ucsd.edu/mayberrylab/papers/Mayberry&Lock03.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2013.

indicação médica é de que sejam implantados o mais breve possível na criança. Segundo Silva (2015), as crianças são conduzidas a assimilar sons, de forma repetitiva, sem compreender a real função da língua; assim, passam parte do período sensível da aquisição linguística decorando sons sem internalizar conceitos, dificultando o processo identitário que deveria ser mediado por uma língua; isso também limita o acesso à cultura e a todo conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história.

Prosseguindo com a análise, Giammelaro (2013) descreve os períodos históricos no processo de aquisição linguística do povo surdo. O primeiro período, conhecido como oralista, é marcado pelo Congresso de Milão, em 1880, proibição por completo do uso da língua de sinais, negação da língua e do contato do surdo adulto com a criança surda. No segundo momento, por volta da década de 70, após a percepção da ineficácia do oralismo, nasce a Comunicação Total, em que ambas as modalidades (visoespacial e oral) poderiam conviver; era permitido o uso da língua de sinais, mas com fins de reabilitação oral, ou seja, o objetivo era “[...] o domínio pelo aluno surdo da língua majoritária” (GIAMMELARO, 2013, p. 512).

Já o bilinguismo, surge devido à insistência e necessidade do surdo em comunicar-se, luta travada historicamente pela comunidade surda para manter viva sua língua. No entanto, mesmo com toda essa luta, em legitimar a língua de sinais - no caso do Brasil, com o reconhecimento da Libras, em 2002 -, ainda, encontram-se profissionais e instituições, como médicos, professores, fonoaudiólogos, instituições religiosas e o próprio Estado com sua ausência, que insistem na reabilitação, na correção e normalização do surdo em prol do oralismo.

O oralismo está nas práticas religiosas que promovem a cura, nos pais que ignoram e proíbem os filhos de aprender a língua de sinais, no Estado que não promove capacitação ou formação de professores na educação de surdos, nos médicos que compreendem a surdez a partir de aspectos exclusivamente biológicos e induzem à sua correção. Todas essas práticas realizadas numa perspectiva de patologização da surdez, concebida como algo a ser superado, são compreendidas por Giammelaro (2013) como ouvintismo. Para explicar o conceito de ouvintismo, Skliar (1998, p. 15) evidencia que: “[...] trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. Assim, compreende-se que o oralismo e o ouvintismo são formas de patologização da surdez, ao pressuporem a inferiorização do surdo com fins de

atender a uma narrativa normatizante.

Nenhuma pessoa surda deve ser impedida de aprender a língua de sinais. É muito importante que a criança surda tenha contato com o adulto surdo, pois esse serve de modelo linguístico, ajuda a construir a identidade surda, apresenta as regras da língua à criança, ensina e inspira a comunicação por meio da língua de sinais. A criança identifica-se com o adulto surdo compreendendo a diferença entre surdo e ouvinte. Assim também, como o professor surdo que coloca a língua em funcionamento, a criança se identifica com os iguais e se desenvolve (GIAMMELARO, 2013). Limitar ou impedir o acesso do surdo à comunidade surda, ou o contato do surdo com outro surdo, é uma forma de patologizar a surdez, ou seja, é um fator que contribui para a patologização da surdez.

O surdo tem mostrado, em sua trajetória histórica de luta, a importância da língua de sinais no processo de significação do mundo e da construção de sua identidade, portanto, não se pode aceitar retrocessos, como o ouvintismo, oralismo e a patologização da surdez. Todo esforço deve se concentrar em combater essas formas atrasadas de pensar sobre a vida dos surdos.

Alves (2019a), ao descrever o processo de aquisição da língua a partir de Vigotski, realça a importância da socialização da criança e o papel do adulto (professor, família etc.) no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, destacando que esse processo ocorre de forma semelhante entre surdos e ouvintes:

[...] no período pré-linguístico, de zero a um ano de idade (0-1), surgem as principais aquisições, quando as crianças ouvintes começam a balbuciar oralmente as crianças surdas apresentam o balbucio manual. Na comunicação oral seria a realização de sons sem sentidos linguísticos; e na comunicação gestual compreenderia gestos sem sentidos linguísticos, isto é, que não se apropriam de alguma unidade da língua de sinais que tenha sentido. Na sequência, tem-se o período linguístico, o qual compreende de um a dois anos de idade (1-2), em que surgem, pela primeira vez, os primeiros sinais e sentenças simples. O terceiro período, o das expansões linguísticas, fase na qual ocorre por volta dos três aos cinco anos (3-5) de idade, seria a apropriação da criança ouvinte de frases simples e complexas e palavras compostas; já na criança surda seria o período em que esta se apropriaria também dos mecanismos linguísticos formando frases, sinais compostos e sentenças mais complexas. A partir dos cinco anos em diante, é o período que chamamos de aquisições posteriores, que são todas as aquisições que ocorrerão até o fim de nossas vidas, pois estamos, surdos e ouvintes, a todo momento, em processo de desenvolvimento (ALVES, 2019a, p. 27).

Pizzio e Quadros (2011) afirmam que cerca de 95% das crianças surdas são filhos de pais ouvintes que desconhecem a libras, não compartilham de uma língua com seus filhos, o que pode gerar sérias perdas linguísticas e atraso cognitivo. Esse atraso não está relacionado com a surdez, mas com a falta de acesso da criança a uma língua de sinais. Nesse sentido, levando em conta que a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes e, no caso de surdos filhos de pais surdos, em que não ocorrem perdas nessa aquisição, evidenciou-se, a partir de Alves (2019a), que a privação do surdo, de adquirir a língua de sinais, pode ocorrer por conta da patologização da surdez, uma vez que não se encontra outro motivo para privar a criança de aprender a língua na modalidade visoespacial, sabendo que toda criança surda ou ouvinte se desenvolve quando exposta à língua no período crítico.

Importa destacar, mais uma vez, que tais prejuízos não são decorrentes da surdez, no sentido da ausência da audição, mas da privação linguística ocasionada pela falta de acesso a uma língua que atenda à sua condição de surdo, uma língua de modalidade visoespacial, pois, segundo Alves (2019^a, p.31): “O atraso ocasionado pela privação linguística, e não pela surdez, causa danos enormes para o processo de desenvolvimento cognitivo, educacional e de socialização da pessoa surda”. Consequências sérias para a vida pessoal e escolar da criança surda são evidenciadas quando esta recebe diagnósticos médicos equivocados de deficiência intelectual ou, ainda, medicamentos para alterações de comportamento e hiperatividade como forma de resolver o “problema”. A surdez não compromete o desenvolvimento cognitivo e linguístico do surdo; pensar na surdez como algo que impede o surdo de aprender a língua de sinais é patologizar a surdez, impedindo a possibilidade de esse sujeito se desenvolver e ter uma vida plena.

Alves (2019b) debate a questão da diferença na construção da identidade surda e cita um texto do psicólogo Emilio Ruiz Rodriguez com o título “Disbicicléticos”⁷⁵. No texto, o diagnóstico médico compreende diferença como incapacidade própria da pessoa, trazendo alívio aos pais e médicos que transferem a “culpa” dessa incapacidade para a criança. Assim, “[...] tal diferença funciona como uma insígnia, que carregada junto ao peito, oferece uma ideia pronta daquilo que representa” (ALVES, 2019b, p. 28). Parte do texto do psicólogo, citado por Alves (2019b), explica esse processo de culpa:

⁷⁵ Disponível em: <https://www.inclusive.org.br/arquivos/2853>. Acesso em 19 Jan. 2021.

Dani é uma criança que não sabe andar de bicicleta. Todas as outras crianças do seu bairro já andam de bicicleta; os da sua escola já andam de bicicleta; os da sua idade já andam de bicicleta. Foi chamado um psicólogo para que estude seu caso. Fez uma investigação, realizou alguns testes (coordenação motora, força, equilíbrio e muitos outros; falou com seus pais, com seus professores, com seus vizinhos e com seus colegas de classe) e chegou a uma conclusão: esta criança tem um problema, tem dificuldades para andar de bicicleta. Dani é disbiciclético (RODRIGUEZ, 2018, p. 1). (ALVES, 2019b, p. 28).

Alves (2019b), em sua discussão sobre esse trecho do texto de Emilio, aponta que o personagem, Dani, é diferente pelo fato de não conseguir andar de bicicleta; no entanto, em nenhum momento, fica claro se a criança foi incentivada ou acompanhada pelos pais, recebeu alguma instrução de como andar de bicicleta, oportunidade ou contato com uma bicicleta e, ainda se tivesse tido, toda criança tem seu tempo para aprender, o que não justifica ser taxado de incapaz. E, ainda, há crianças que, por diferentes motivos, nunca vão aprender a andar de bicicleta, o que deve levar a outras reflexões, por exemplo, sobre as diferenças das pessoas e o respeito que se deve ter com elas.

Transpondo esse exemplo para o campo da surdez, o processo é semelhante. Desde muito pequena, a criança diagnosticada como surda recebe uma insígnia que carrega por toda vida. Ter um diagnóstico acalenta pais e médicos, que transferem a “culpa” para o jovem surdo, tirando, muitas vezes, o “peso” e o compromisso de adequar-se às necessidades especiais de aprendizado do filho. Assim como no caso de Dani, saber andar de bicicleta não dependia apenas de seu esforço, mas de um conjunto de fatores, incluindo o empenho dos pais em ensinar; no mesmo caso, os pais de surdos e profissionais da saúde, ao menos, devem cogitar a possibilidade de inserir a língua de sinais no meio familiar.

Nesse sentido, percebe-se que a culpabilização, apontada por Alves (2019b), assemelha-se à patologização, pois ambas remetem a condições e situações que levam as pessoas a se eximirem da responsabilidade em criar condições de aprendizado da língua de sinais, tornando a diferença, que caracteriza a criança surda, como uma espécie de doença.

Ao analisar a pesquisa de Agapito, Batalha e Alves (2020), dois pontos da legislação são discutidos e se sobrepõem, chamando a atenção. Em primeiro lugar, o texto cita o Decreto 5.626/05, no artigo 14, capítulo IV, que trata da

obrigatoriedade do ensino de libras e da língua portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005) para os surdos. Em segundo lugar, as referidas autoras (2020) citam a LDB nº 9.394/96, artigo 29, ao tratar sobre a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, de forma a complementar a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Levando em conta, como citado anteriormente, que 95% de surdos filhos de pais ouvintes não conhecem a libras e, quando a adquirem, é de forma tardia e fora da escola, esse acesso a libras poderia estar ocorrendo quando a criança ingressa na escola, ainda na etapa da Educação Infantil. É na escola que a criança surda tem o primeiro contato com a língua de sinais, por meio de um professor surdo ou ouvinte, conhecedor da libras. A entrada na escola, que normalmente ocorre entre 3 e 6 anos, para a maioria dos surdos, também é o primeiro contato com a língua de sinais, que, mesmo ocorrendo de forma tardia – levando em conta o período crítico de aquisição da língua –, é indispensável ao desenvolvimento linguístico da criança surda.

Nas duas situações, a legislação atende, em teoria, às necessidades de desenvolvimento da criança surda no período escolar. No entanto, a falta de atuação do Estado e o desrespeito à legislação caracterizam-se como negligência e omissão. E, nesse caso, a patologização ocorre quando a ausência de intervenção estatal ocasiona enormes consequências para o aluno surdo, como: atrasos na aquisição da língua, na constituição de sua identidade como surdo, em seu desenvolvimento cognitivo, na aquisição de valores culturais, na interação social, nas brincadeiras, enfim, a ausência de intervenção estatal está impossibilitando o surdo de tornar-se um cidadão por completo.

O Estado, que possui a informação de que a maioria das crianças surdas nascem em lar ouvinte – por meio do censo de 2010 - negligencia essa informação e ignora qualquer intervenção no sentido de suprir essa carência da falta de acesso à língua de sinais pelo surdo antes da idade escolar, ou mesmo de investir e adequar as escolas para que o aluno encontre, ao ingressar na vida escolar, as melhores condições no movimento de superação de tais perdas.

Na sequência, a autora surda, Rosa (2009), em sua pesquisa, afirma que usa “S” em maiúsculo para identificar a pessoa surda, que está “[...] longe da visão patológica que demonstra deficiência e incapacidade” (p. 35). Segundo Rosa, o

“Surdo” empoderado é aquele que se identifica com a cultura surda, pertence a uma comunidade surda e se mostra “[...] dotado de segurança e capacidade” (p. 35); um sujeito autônomo que “[...] perturba a sociedade, provoca, instiga e que tem necessidade de mudança e de repensar sua vivência” (p. 35).

Rosa (2009), ao pesquisar a identidade surda, encontra contradições entre aqueles que se identificam com a surdez e os que se distanciam da identidade surda e cultura surda, enfraquecendo a luta política por direitos da pessoa surda na cidade de Salvador (BA). Analisando a pesquisa de Rosa (2009), percebe-se que é muito comum o surdo não se identificar com a cultura surda, devido ao tempo e à forma como foi exposto à cultura ouvinte dominante, sendo que se libertar dessa dominação seria “[...] libertar-se da opressão ouvinte” (ROSA, 2009, p. 52). Identifica-se, nesse caso, que a opressão vivida pelo surdo altera suas escolhas e o limita na tomada de decisões. Nesse sentido, a patologização da surdez ocorre quando a cultura ouvinte sobrepõe e ofusca a cultura surda; logo, a opressão sofrida pelo surdo inferioriza sua cultura, mantendo-o sob domínio ouvinte, o que o impede de se organizar em grupos, ganhar força, resistência e se rebelar.

Analisa-se, na pesquisa de Monteiro (2014), como o discurso médico pode influenciar negativamente a família e a vida do surdo; a ideologia médica, que supõe a cura do problema da surdez, cria, entre os familiares, uma concepção de oposição à surdez. Assim, a família assume a perspectiva médica sobre a deficiência como sendo: anomalia, patologia, transtorno mental, doença. O sentimento dos pais ao saírem do consultório passa a ser de negação da surdez, pois, esperançosos pela cura, não compreendem e rejeitam a surdez do filho, ou seja, patologizam-na.

No decorrer do tempo, essa esperança diminui, levando em conta que qualquer “tratamento” para a surdez ocorre lentamente. A pessoa surda passa a sofrer julgamentos morais e agressões simbólicas que, por sua vez, levam à “[...] morte simbólica do sujeito” (MONTEIRO, 2014, p. 85), o qual incorpora aquilo que percebe no contexto e no olhar de seus pais: o sentimento de ser uma pessoa má, inútil, incapaz, incompleta. A pessoa surda culpa-se pela própria existência (MONTEIRO, 2014). A partir desse relato, pode-se assinalar o quão prejudicial à vida da pessoa surda é a patologização, vinculada às agressões simbólicas que o surdo sofre em seu processo de desenvolvimento. Em muitos casos, há feridas

irreversíveis, que apontam para uma questão ainda mais preocupante, o suicídio⁷⁶, entre pessoas surdas.

O congresso de Milão ocorreu em 1.880 e desestabilizou toda a comunidade surda mundial pela privação do aprendizado da língua de sinais e pela obrigatoriedade em oralizar. Passado mais de um século, esse evento, pertencente à memória histórica da pessoa surda, ainda está presente nas escolas oralistas, quando negam ao surdo o direito de aprender a língua de sinais, de tomar decisões sobre si, das discussões em que, muitas vezes, o profissional surdo não participa ou não é levado em conta.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), que aconteceu de 28 de março a 01 de abril de 2010, em Brasília – DF, representa uma extensão do congresso de Milão que ainda ocorre quando se nega a possibilidade de acesso do surdo à língua de sinais. Fez parte desse evento o professor surdo, Claudio Mourão, como delegado e representante do Estado do Rio Grande do Sul – RS, que relata as divergências por ele percebidas. Dentre as inúmeras demandas dos vários grupos minoritários - negros, quilombolas, movimento GLBT (gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros), MST (Movimento dos Sem terra), Liga Brasileira de Lésbicas (LBL) – estava a reivindicação pela escola bilíngue para alunos surdos. No entanto, a falta de conhecimento sobre a cultura surda e a língua de sinais, por aqueles que votam, tornou o que seria um debate político em uma imposição ditatorial por meio de votações manipuladas. Assim, relata Mourão (2011, p. 8):

Para aqueles e principalmente o grupo de dirigentes da educação do MEC, parte-se do ponto de vista que o surdo não tem cultura própria; nos chamaram de segregacionistas, colocaram palavras que nunca

⁷⁶ Magrini e Santos (2014), Anchieta (2020) e Guimarães (2021) apontam que a taxa de suicídio entre pessoas surdas no Brasil é maior que a média geral e que o pensamento suicida está presente em boa parte delas. Magri e Santos (2014) revelaram, em sua pesquisa, que, quando uma pessoa surda busca o Sistema Único de Saúde (SUS), na maioria das vezes, os profissionais da saúde não conhecem a libras e não se sentem preparados para atender à demanda de pessoas surdas. Magri e Santos (2014) concluem que o Decreto 5.626/2005, que prevê 5% de funcionários da saúde capacitados na língua de sinais, não está sendo cumprido. Magrini e Santos (2014), Anchieta (2020) e Guimarães (2021) afirmam que a possibilidade de suicídio aumenta quando a pessoa surda não consegue atendimento na rede pública de saúde, sendo o fator “falha na comunicação” um impedimento para que se alcance um atendimento especializado. Mais informações nos links: Magrini e Santos (2014): <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/14880/15215>; Anchieta (2020): <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/108/68>; Guimarães (2021): <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/download/173/179/1255>.

dissemos sobre sermos contra a inclusão, mentiras contadas para persuadir e nos prejudicar. Nunca fomos contra a chamada inclusão; só defendemos que as crianças surdas deveriam estudar em escolas ou classes de surdos, para aquisição de sua língua materna nos primeiros anos de alfabetização, e que os surdos de escolas inclusivas tivessem profissionais que os atendessem na perspectiva bilíngüe de educação, que estas crianças tivessem referências de sua língua de sinais para a formação identitária, para a produção da subjetividade, que se tornassem surdos melhores do que somos. Entretanto ninguém nos entendeu e nem nos apoiou (p. 8).

A escola bilíngüe para surdos deveria ser garantida para todos os surdos do país, pois é nela que o aluno acessa a língua de sinais, muitas vezes, pela primeira vez. Esse modelo de escola bilíngüe proporciona, para a criança surda, a possibilidade de contato com o outro também surdo, relação de troca imprescindível no desenvolvimento da linguagem, função psicológica superior da maior importância no processo de pertencimento social.

A criança surda que, logo ao nascer, é diagnosticada com surdez, pode ter uma infância conflituosa pela ambiguidade linguística. A maioria dessas crianças não aprende a língua no período crítico, não constitui uma identidade por conta desse atraso linguístico pela negação da língua de sinais, passando a ter a possibilidade de aprender a língua de sinais na escola em torno dos 6-7 anos. No entanto, se a escola for oralista e não dispuser de pessoas conhecedoras e usuárias da língua de sinais, esse aluno terá esse acesso apenas na vida adulta, caso encontre um adulto surdo ou uma comunidade surda local. Ou seja, essa pessoa ficará vagando pelo mundo dos signos sem compreendê-los, por anos. Tal problema seria minimizado caso a escola bilíngüe fosse bem estruturada e difundida no país. A escola bilíngüe não segrega o surdo; ela torna possível o acesso a todo conhecimento produzido historicamente pelo homem, pois o que segrega a pessoa surda é não acessar a língua na sua modalidade visoespacial, distanciando-a de todo o complexo de significados que o mundo possui e não tem sentido fora da língua.

A escola bilíngüe deve ser baseada na educação bilíngüe, em que a criança surda tem acesso à língua de sinais como primeira língua (L1) e, como segunda língua (L2), ao português escrito. Para isso, é necessário que o oralismo, ainda presente nas escolas bilíngües pelo país, seja erradicado e substituído por uma educação baseada na valorização da cultura surda, na inserção desse sujeito histórico no currículo. É urgente pensar a escola bilíngüe, incluí-la com mais afinco nos debates políticos para que o ideário do Congresso de Milão e a patologização

da surdez não ocorram mais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este trabalho acadêmico descrevendo um pouco da minha experiência como pai de uma menina surda; falei sobre o processo de aquisição da língua de sinais, expus brevemente a história da deficiência e como os capítulos desta pesquisa transpassam a vida de Sophia, minha inspiração inicial. Um círculo que finda enquanto pesquisa, mas que aflora a necessidade de continuar explorando o tema. Perceber que há muito a se desbravar na área da surdez também é uma conclusão. O assunto “patologização da surdez”, pouco encontrado nas plataformas de pesquisa, como vimos, no decorrer dos capítulos, está longe de ser esgotado, pelo contrário, os esforços estão em abrir portas para novas pesquisas e em esperar que, nas diferentes áreas do conhecimento, surjam pesquisadores motivados a continuar essa empreitada.

Na introdução, afirmo que a história da minha filha poderia ser diferente se a patologização da surdez não estivesse enraizada nas diversas camadas da sociedade e problemas, como a falta de conhecimento da língua de sinais, negação e discriminação da surdez, não trouxessem tantas perdas à vida do surdo. No início, eram apenas hipóteses, mas, agora, ao findar a pesquisa, conclui-se que os prejuízos ao desenvolvimento linguístico e cognitivo (funções psicológicas superiores), identitário e cultural não são apenas da Sophia, mas de milhares de surdos no Brasil e, provavelmente, no mundo todo, que se encontram limitados pela ausência da língua de sinais.

Segundo Aranha (2005), ao tratar dos paradigmas institucionais na área do ensino, da atuação política e estatal – pensados principalmente a partir do século XX -, converge-se para a necessidade de romper com falsas ideias sobre a deficiência, ou seja, deve-se refletir sobre a falta de informações e da preponderância do pensamento “senso comum” sobre a deficiência na atualidade. Assim, Aranha pergunta:

- Você conhece ou já conversou com alguém:
- Que acha que a deficiência é uma doença?
- Que acredita que a deficiência é contagiosa?
- Que acha que pessoas com deficiência ficam melhor atendidas em uma Instituição Especializada ou em escolas especializadas?
- Que tem medo de interagir com uma pessoa com deficiência?
- E você, o que pensa? (ARANHA, 2005, p. 15)

Baseado nos questionamentos de Aranha (2005), recorro algumas experiências como pai de pessoa com deficiência que marcaram minha vida e de Sophia, tais como: os olhares desconfiados no supermercado; o medo do contato no ônibus, que, de forma implícita, supunha contágio; a pergunta indiscreta do porquê da deficiência; a tentativa de cura a partir de chás, benzeduras e rezas por familiares; o julgamento de pessoas do meio religioso; o questionamento taxativo quanto à causa da “doença” por assistentes sociais e médicos; a tentativa de oralização por instituições de ensino; o ouvintismo colonizador sobre minha filha; as ofertas de aparelhos auditivos e implante, entre tantas outras situações patologizantes pelas quais temos passado quase que constantemente. Nesse sentido, conclui-se que há urgência em expandir o debate sobre a deficiência na sociedade, de forma abrangente.

As reflexões sobre os aspectos históricos e os modelos médico e social da deficiência permitem concluir que a patologização é um fenômeno que permeia a história da humanidade, sem necessariamente uma data inicial, pois fragmentos de sua presença são percebidos a partir da Idade Antiga, quando toda pessoa com alguma característica diferente, considerada “anormal”, poderia ser morta por autoridades ou mesmo pelos pais (ARANHA, 2005). Essa relação entre o ser humano, dito normal, e a pessoa com deficiência é conflituosa e carregada de sentidos místicos, bem como depreciativos. A civilização antiga discriminou, julgou e matou baseada na ideia de corpo perfeito, inferiorizando o diferente. Portanto, possivelmente, a patologização inicie sua trajetória histórica nesse período com o estigma negativo da pessoa com características físicas, cognitivas ou comportamentais que distanciavam-se do ideal da época.

Na Idade Média, não foi diferente, pois as pessoas com deficiência eram consideradas castigo de Deus, possuídas por demônios e, quando não eram mortas, vagavam à própria sorte, sendo ridicularizadas (ARANHA, 2005). A discriminação, presente na Idade Média e, posteriormente, na Moderna, culminou na segregação de pessoas com deficiência em hospitais e asilos, reforçando o sentido pejorativo que une deficiência à doença, alicerce da patologização.

Assim, é possível concluir que fatos, ações ou discursos puderam tornar a patologização presente nos períodos históricos citados. A ausência de um termo que agregue os estigmas negativos, status de doença, discriminações, discurso pejorativo, agressões e isolamento da pessoa com deficiência não amenizam ou

excluem todo sofrimento gerado a essas pessoas. Conclui-se que o termo patologização da surdez pode tratar-se de um neologismo, um termo novo que – ao trazer a significação de doença – carrega, também, o significado histórico de discursos e atitudes degradantes, não apenas sobre a surdez, mas sobre as deficiências de um modo geral.

Foi preciso conceituar os termos “patologização da surdez”, “aquisição tardia da libras” e “identidade surda”, o que imprimiu à pesquisa um caráter conceitual e também reuniu, em um único trabalho, três conceitos que estão relacionados entre si e carregados de significados ainda não tão conhecidos. O termo patologização da surdez não foi encontrado nas plataformas escolhidas para a pesquisa – BDTD, Capes e SciELO –, o que demonstra que parece ser, realmente, um termo novo, o que evidencia a necessidade de expansão de seu significado e, se possível, desperta interesse para novos estudos.

Quanto ao termo “aquisição tardia da libras”, foram encontrados três trabalhos científicos em uma pesquisa com recorte temporal de quase 15 anos (2005-2020), demonstrando a escassez de trabalhos e a urgência em ampliar os estudos sobre um tema fundamental para a vida do surdo, a saber: a aquisição da língua de sinais. Os fundamentos da teoria histórico-cultural demonstram que a aquisição de uma língua está pautada diretamente no aspecto fundamental da sociedade, a relação entre indivíduos, possuindo papel relevante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O desenvolvimento cognitivo da criança surda ocorre com maior intensidade quando os pais dominam a língua de sinais e um argumento forte para essa evidência seria o fato de que, nos casos de filhos surdos de pais surdos, quando a língua de sinais está presente desde o nascimento, a criança se desenvolve de forma análoga aos ouvintes, sem perdas. Muitos(as) autores(as), como Pizzio e Quadros (2011), Quadros (2019), Strobel (2008), Fernandes e Moreira (2009), Alves (2019a), Gesueli (2006), Andrade e Alencar (2017), afirmam que, quando a criança surda nasce em família de pais ouvintes, a chance de adquirir a língua de sinais tardiamente é enorme. Tal fato é importante para se pensar em estratégias políticas e educacionais na solução desse problema.

Mesmo quando existe aceitação da língua de sinais e interesse dos pais em aprendê-la, eles esbarram em limitações, como a falta de informações sobre essa língua. Tal situação é semelhante à que ocorreu com Sophia, que teve acesso à

língua de sinais apenas aos 5 anos, ficando, durante esse período, vagando entre escolas ouvintistas e médicos que patologizavam a surdez; nenhum profissional da saúde sequer cogitou a possibilidade do ensino de libras para ela. Pessoas surdas, que não adquirem a língua de sinais, ficam à margem da sociedade, não acessam a cultura e o conhecimento historicamente acumulado, a política e têm maiores dificuldades na escola, em conseguir trabalho, em entrar na universidade, em constituir uma identidade etc.

A aquisição tardia da libras precisa ser pensada como um problema linguístico/educacional grave, tal qual problemas de segurança e saúde pública, pois dizem respeito à vida de pessoas. Os pais, ao receberem a notícia de que são pais de uma criança surda, deveriam encontrar uma rede de apoio e informações ofertadas pelo Estado, de forma gratuita, com profissionais conhecedores da libras e da cultura surda. Ademais, quando o filho ingressar na escola, deve encontrar profissionais surdos e professores com formação adequada na inclusão de alunos surdos, pois todas essas ações reduziriam a possibilidade de patologização da surdez e, conseqüentemente, os efeitos negativos para a vida do surdo.

A ausência do Estado, a luta de classes e as disputas entre grupos geram tensões aos processos de humanização e alienação, discutidos por Marx, e fundamentam a Teoria Histórico-Cultural, conforme propõe Vigotski, ao tratar sobre a educação como meio fundamental para a humanização e para a superação da alienação humana. Essa tensão entre classes sociais, trazida pela literatura marxista, pode ser entendida de forma análoga, no campo da surdez, como a tensão entre línguas orais e língua de sinais, em que a alienação ocorre ao criar-se barreiras para o acesso à língua de sinais, bem como na imposição e domínio de uma língua sobre a outra. Assim, pode-se concluir que uma das ferramentas de alienação usada pelas línguas orais é a patologização da surdez, que inferioriza a língua de sinais para manter a hegemonia linguística, afastando o surdo de desenvolver a consciência, de atuar de forma crítica na sociedade e de se apropriar do conhecimento produzido pela humanidade.

Na verdade, os conceitos de colonização e ouvintismo, tratados dentro dos estudos culturais, não levam em conta a luta de classes, o que permite que o sujeito surdo, muitas vezes, esteja alienado de seu meio sociocultural, não compreendendo que sua condição de pessoa surda e que está inserida nesse contexto também é determinada pela base material.

Durante a pesquisa, foram sendo desconstruídas algumas falácias que poderiam ser usadas como argumento para impedir a aquisição da língua de sinais pela pessoa surda. Em primeiro lugar, não existem diferenças temporais na aquisição da língua entre ouvintes e surdos, como afirma Karnopp (1999). Ambos têm a possibilidade, caso sejam estimulados - principalmente pelos pais -, de adquirir a língua oral no caso dos ouvintes ou a língua de sinais no caso dos surdos, na primeira infância. Isso porque, para qualquer pessoa surda ou ouvinte, se não respeitado esse período denominado de período crítico ou sensível, pode haver um atraso significativo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2019).

Em segundo, é um equívoco afirmar que a única forma de adquirir uma língua é com base no som, pois a pessoa surda, via estímulo visual, codifica imagens e constrói significados usando os sinais. Dessa forma, reitera-se a importante afirmação de Saussure (1995) de que seria mera coincidência o fato de usarmos o aparelho vocal para nos comunicarmos, pois “[...] os homens poderiam também ter escolhido o gesto e empregar imagens visuais em lugar de imagens acústicas [...]” (SAUSSURE, 1995, p. 17). Então, constata-se que não se justifica omitir ou impedir que outras formas de aquisição linguística ocorram, como a aquisição da língua de sinais.

Em terceiro, nos textos de 1.924, Vigotski defende - em relação à educação de surdos - que a língua gestual não permitia que os surdos desenvolvessem seu psiquismo, ou seja, Vigotski, desse período, defendia a oralização. Julgar esse renomado autor sem conhecer a totalidade de suas obras pode ser demasiado leviano, pois ele também passa pelo processo dialético na elaboração de sua própria teoria. Nesse sentido, o texto "Coletivo como fator de Desenvolvimento", de Vigotski, é o primeiro texto que fala da língua de sinais como própria da pessoa surda, em 1932; inclusive, a surdez é uma das deficiências que Vigostki mais cita em suas obras, já que, para ele, chamava a atenção o fato de o surdo poder desenvolver seu psiquismo pela apropriação de uma modalidade diferente das línguas orais, ou seja, por uma língua visoespacial.

Este trabalho de pesquisa que se finaliza também passou por esse processo dialético, no início, com inúmeras dúvidas acerca da educação de surdos, identidade surda, entre outras. É o caso da educação bilíngue, que trazia, em seu entorno, incertezas e questionamentos, mas, com muitas leituras e discussões, conclui-se ser

a melhor opção de educação para a pessoa surda. Recentemente, a comunidade surda, depois de anos de lutas, tensionou para que fosse aprovada a Lei 14.191/2021 sobre a educação bilíngue de surdos. Trata-se de uma batalha de décadas travada por pesquisadores surdos, comunidade surda, professores e ouvintes engajados na causa. Conclui-se que a criança surda passa por um período crítico no processo de aquisição linguística e precisa aprender a língua de sinais; também, necessita de contato com seus pares (em especial, o adulto surdo) para o desenvolvimento do psiquismo e deve ter seu direito respeitado no acesso à escola bilíngue. Todos esses fatores são fundamentais para a superação da patologização da surdez.

Percebe-se que é necessário romper com a imposição do discurso médico no diagnóstico da surdez, o qual se insere na família do surdo numa clara concepção biológica de surdez. Faz-se necessário, então, avançar para outras questões, que ultrapassem a linha de que o surdo é um ser unicamente biológico como, por exemplo, a importância da língua de sinais como língua própria da pessoa surda, a cultura surda, as relações sociais e o aprendizado da criança surda. Superar essa barreira do diagnóstico, que impede que a língua de sinais seja aprendida logo nos primeiros anos de vida, é imperativo, pois outros temas precisam ser abordados e não devem ser esquecidos, como a pessoa surda em situação de miséria, periférica, homossexual, mulher negra, as agressões físicas e simbólicas, além de questões educacionais, a saber, a evasão escolar, o analfabetismo, a discriminação na escola, o acesso à universidade. Todos esses problemas são emergentes e requerem soluções urgentes, pois trata-se de vidas, de seres humanos. Constatou-se, ainda, em diversos momentos, como o método oralista e aqueles que o ensinavam foram agressivos com as pessoas surdas, visto que havia agressões, que iam além daquelas físicas, que impediram o surdo de conquistar seu espaço na sociedade, constituir identidade, língua e desenvolver-se.

E, quanto às escolas bilíngues, hoje, é necessário questionar: Qual metodologia deve ser usada no ensino de alunos surdos? Ainda são usados métodos oralistas? Quais influências as instituições religiosas exercem sobre a educação de surdos no sentido de correção auditiva? E, quanto à universidade, os alunos surdos que terminam o Ensino Médio a acessam? E, se a acessam, eles permanecem no ensino superior? Se as respostas a essas questões não estiverem claras, é porque ainda precisa-se avançar muito nos estudos e no debate sobre a

educação de surdos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicolas. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por ALFREDO BOSI. Revisão da tradução e tradução de novos textos IVONE CASTILHO BENEDETTI. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGAPITO, Francisca Melo; BATALHA, Josilene Carvalho Aragão; ALVES, Ana Claudia de Sousa. **Olha quem está sinalizando! Aprendizagem de crianças surdas na educação infantil no contexto bilíngue**. Revista Cocar. v. 14, nº 28, jan./abr./ p. 702-721. 2020. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index>. Acesso em: 9 Jun. de 2021.

ALVES, Sirlara Donato Assunção Wandenkolk. **Elsa surda em uma aventura da linguagem**: a trajetória linguística de uma criança surda em processo de aquisição tardia da libras. 2019a. 171f. Dissertação (Mestrado em *Magister Scientiae*) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2019a.

ALVES, Raquel Domingos. **Interações da criança pequena na educação inclusiva**: contribuições para a educação de surdos. 2019b. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019b.

ANDRADE, Aline Nunes; ALENCAR, Heloisa Moulin de. **Aspectos da identidade de surdos no âmbito da formação superior**. Revista Educação Especial | v. 30 | n. 58 | p. 471-484 | maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> Acesso em: 09 Jun de 2021.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Paradigmas da Relação entre a Sociedade e as Pessoas com Deficiência**. Ministério Público da União. Ministério Público do Trabalho. Revista do Ministério Público do Trabalho / Procuradoria-Geral do Trabalho — Ano XI, n. 21 (março, 2001) — Brasília.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília, 2005.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHERM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem de Ribeirão Preto** - USP. Jul-ago 2010; 18(4):[telas]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/yBG83q48WG6KDHmFXXsgVvR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. de 2022.

BANDEIRA, Adriana Gomes. **Cultura surda e transculturalidade**: a questão das identidades numa comunidade acadêmica da Grande Vitória. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, 2018.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais de Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 9. ed. Tradução de Michel Lahud;

Yara Frateschi Vieira; com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora Setenta, 1977.

BARNES, Colin. **Discapacidad, política y pobreza en el contexto del “Mundo Mayoritario”**. In: *Política y Sociedad*, 2010, v. 47 n. 1: 11-25.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BIANCHETTI, Lucídio. **Aspectos históricos da educação especial**. *Rev. bras. educ. espec.* 1995, vol.02, n.03, pp.07-19. ISSN 1413-6538. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65381995000100002&script=sci_abstract . Acesso em: 10 Fev. de 2022.

BIAVATTI, Sandra Macanhão. **O desenvolvimento do psiquismo na perspectiva do professor de arte: contribuições da psicologia histórico-cultural**. 2021, 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR, 2021.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; SILVA, Solange Cristina da; GOMES, Débora Marques Gomes; BECHE, Rose Clér Estivalette. **Estudos da Deficiência na Educação: reflexões sobre o capacitismo no ensino superior**. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Orgs.). *Anticapacitismo e Emancipação Social*. Editora CRV, Curitiba, Brasil, 2020.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LUIZ, Karla Garcia; GESSER, Marivete; MAGNABOSCO, Molise de Bem. *Guia para práticas anticapacitistas na Universidade*. Editora Educa Universidade, Unesp, SP, 2022. Disponível em: <https://educadiversidade.unesp.br/guia-para-praticas-anticapacitistas-na-universidade/>. Acesso em: 10 Fev. de 2022.

BONA, Camila de. **A aquisição de uma segunda língua e os argumentos acerca da existência de um período crítico**. In: *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 65, p. 233-246, jul. dez. 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em: 25 out. de 2021.

BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. **Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), pp. 327-336. maio/ago. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília: CNE/CEB, 2001.

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 União. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n__10_436__de_24_de_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicado no Diário Oficial da União, em 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. **Lei nº 14.141/2021**, de 03 de setembro de 2021. Diário Oficial da União. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 22 mai. 2022.

CAMPOS, Roseane Sudré. **Surdez: o desafio socioeducacional em seu percurso histórico**. Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 19, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br>. Acesso em: 14 Jan de 2022.

CHAGAS, Julia Chamusca; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. **Patologização e Medicalização da Educação Superior**. Psic.: Teor. e Pesq. v. 32, n. esp., pp. 1-10, 2016.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

DALA SANTA, F.; BARONI, V. **As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia-histórico-cultural**. Kínesis, v. VI, nº 12, Dezembro 2014, p.1-16.

DALCIN, Gladis. **Psicologia da Educação de Surdos**. Curso de Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

DE PAULA, Liana Salmeron Botelho. **Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 15, n.3, p. 407-416, Set.-Dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000300005>. Acesso em: 1 Jun. de 2021.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008
<https://dicionario.priberam.org/lingu%C3%ADstica> [consultado em 01-11-2021].

DICIONÁRIO INFORMAL. **Patologização**. São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/patologiza%E7%E3o/>. Acesso 6 Jun. de 2021.

DI FRANCO, Marco Aurélio Rocha; PALUDO, Simone dos Santos; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. **Esportes surdos na constituição do ser social: uma**

compreensão histórica sob a perspectiva da Educação Ambiental. In: **Revista Educação Especial.** v. 28. n. 52 p. 365-376 MAI/AGO. 2015 Santa Maria
Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14964>.

DINIZ, Débora. **Modelo Social da Deficiência: A Crítica Feminista.** Série Anis 28, Brasília, Letras Livres, 1-8, julho, 2003.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007 - (Coleção Primeiros Passos.

DUBAR, Claude. **Para uma teoria sociológica da identidade.** In: A socialização. Porto Alegre: Porto Editora, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Nova Edição Revista e Ampliada. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Nova Fronteira, 1986.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Orgs.). **Anticapacitismo e Emancipação Social.** Editora CRV, Curitiba, Brasil, 2020.

GESUELI, Zilda Maria. **Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 9 Jun. de 2021.

GIAMMELARO, Cíntia Najla Fahl; GESUELI, Zilda Maria; SILVA, Ivani Rodrigues. **A relação sujeito/linguagem na construção da identidade surda.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 509-527, abr.-jun. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 9 Jun. de 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. – 12. reimpr. - São Paulo : Atlas, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Siva, Guaracira Lopes Louro – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IACONO, Jane Peruzo. **Processos Fonológicos Presentes na Escrita de Alunos com Deficiência Intelectual de Salas de Recursos.** 2014. 257 f. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2014.

Infopédia. Porto Editora – *patologizar* no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2021-08-11 04:15:12]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/patologizar>.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua de sinais brasileira:** estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. 2004. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Letras e Artes. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2004.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais: Estudo longitudinal de uma criança surda.** 1999, 273f. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. PUCRS. Porto Alegre. 1999.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LENNEBERG, E. **Biological Foundations of Language.** John Wiley & Sons, Nova Iorque, 1967.

LIMA JÚNIOR, Ronaldo Manguiera. A Hipótese do Período Crítico na Aquisição de Língua Materna. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória-ES, v. 7, n. 9, p. 225-239, 2013.

LUIS, Carlos Rafael. O homem natural e a revolução iluminista: linguagem e semiótica em Jean Itard. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (Org.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 39-56.

LURIA, Alexandr Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo: Desenvolvimento cognitivo seus fundamentos culturais e sociais.** São Paulo: Ícone, 1990.

LURIA, Alexandr Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Gem Ícone, 1988.

LURIA, Alexandr Romanovich. Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria. trad. [de] Diana Myriam Lichtenstein [e] Mário Corso; supervisão de trad. De Sérgio Spritzer. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 2ª reimpressão, 2001.

MAIA, Maurício. **Novo Conceito de Pessoa com Deficiência e Proibição do Retrocesso.** Disponível em: https://pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/novo_conceito_de_pessoa_com_deficiencia_e_proibicao_do_retrocesso.pdf. Acesso em: 1 jan. 2022.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. **História, conceito e tipos de deficiência.** São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2015. Disponível em: <<http://www.deficienciavisual.pt>>. Acesso em: 1 jan. 2022.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. A política de inclusão da pessoa com deficiência como questão de direitos humanos. **Revista Científica de Direitos Humanos**, v. 1, n. 1, p. 105-131, 23 nov. 2018.

MARTINEZ, Maria Carmem. **Função auditiva e paralisia cerebral.** In: Suelly Limongi, Paralisia cerebral: processo terapêutico em linguagem e cognição: pontos de vista e abrangência. Carapicuíba (SP): Pró Fono, 2000.

MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando; HESPANHA, Pedro; BERG, Aleksandra. **A emancipação dos estudos da deficiência.** Revista Crítica de

Ciências Sociais, 98, Setembro 2012: 45-64.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Linair Moura Barros. Constituição identitária da aquisição tardia da língua de sinais. Dossiê – Relatos de Experiência. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal (Cadernos RCC#12)**, Brasília-DF, v. 5, n. 1, p. 250-254, março 2018.

MATTOS, Cláudio Leopoldino de. IDENTIDADE: Entrevista a Benedetto Vecchi. Livro resenhado por Claudio Leopoldino de Mattos. In: **Pesquisas em Discurso Pedagógico** 2016.2.

MAZZUCO, N. G. **Gêneros Textuais-Discursivos na Produção Escrita de Alunos de uma Sala de Apoio:** em foco os elementos da interação. 2014. 298 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=YkvAb>. Acesso em: 31 out. de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf. Acesso em: 13 nov. 2021.

MONTEIRO, Rosa Maria Godinho. **Surdez e identidade bicultural:** como nos descobrimos surdos? 2014. 163f. Dissertação (Mestrado em Processos e Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MOREIRA, Sandra Zanetti. **A mulher surda e as suas relações de gênero e sexualidade.** In: SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Educação de surdos - retrocedendo para Milão. Será?** In: 4º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação / 1º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação, Canoas/RS. Editora da ULBRA. p.1-12, 2011.

MULLER, Janete Inês; KARNOPP, Lodenir Becker. **Tradução cultural em educação: experiências da diferença em escritas de surdos.** Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 1055-1068, out./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015031750>. Acesso em: 9 Mai de 2021.

NADER, Júlia Maria Vieira. **Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos**. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

NADER, Júlia Maria Vieira; NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo. **Aquisição tardia de linguagem e desenvolvimento cognitivo do surdo**. ESTUDOS LINGUÍSTICOS, São Paulo, 40 (2): p. 929-943, mai-ago 2011. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1351/893>. Acesso em: 28 Jun de 2021.

NEVES, Daiane de O.; MIRANDA, Maria de J. C. **A criança surda e o desenvolvimento da linguagem**. In. IV EDUCERE Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26340_12818.pdf. Acesso em 30 de Abr 2020.

NÓBREGA, Ana Maria Zulema Pinto Cabral da. **Libras, prá que te quero? A apropriação dos multiletramentos por alunos surdos do Letras/Libras**. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, PE, 2015.

OLIVEIRA, Hélio Araújo; MACHADO, Marbene Guedes; JESUS, Alan Chester Feitosa de; OLIVEIRA, Emanoella Faro de; OLIVEIRA Arthur Maynard Pereira. **Leucoencefalopatia Megaencefálica com substância branca evanescente e cistos subcorticais**. Arq Neuropsiquiatr 2004; 62(4):1058-1062. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anp/a/jtBtBzgCC7Y3dKw9RcGChWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 nov. de 2021.

OLIVEIRA, Sônia Marta de. **Os artefatos culturais surdo nos currículos de graduação do tradutor e intérprete de língua de sinais/língua portuguesa / Sônia Marta de Oliveira**. Belo Horizonte, 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Belo Horizonte, 2020.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani; Estudos culturais, diferença e surdez: uma leitura teórica. **Periferia: Educação, Cultura & Comunicação**. v. 9 n.1 jan-jun. P.130-153. 2017. Disponível em: 10.12957/periferia.2017.28946. Acesso em: 9 Jun de 2021.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: Vigotski – O Manuscrito de 1929 – Temas sobre a Constituição Cultural do Homem, **Educação & Sociedade** - Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, Número Especial, 2ª ed., ano XXI, nº 71, julho/00.

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Müller de. Centro de Comunicação e Expressão. **Aquisição da Língua de Sinais**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, 2011. (Apostila). Disponível em:

https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSiniais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_L_inguas_de_siniais_. Acesso em: 25 out. de 2021.

Porto Editora – *patologizar* no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2021-08-11 04:15:12]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/patologizar>.

QUADROS, Ronice Müller de.; KARNOOP Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira** [recurso eletrônico] : Estudos Lingüísticos. - Dados eletrônicos. - Porto Alegre-RS: Artes Médicas Editora S. A., 2007.

QUADROS, Ronice Müller de. **LIBRAS**. (Linguística para o ensino superior). 1. ed. – São Paulo : Parábola, 2019.

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi. **O desenvolvimento da linguagem e a educação do surdo**. Psicol. estud., Maringá , v. 5, n. 2, p. 99-116, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722000000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 Mar. 2020.

RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Cláudia Araújo de. **A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão**. Interritórios. Revista de Educação. Universidade Federal dePernambuco. Caruaru, BRASIL. V. 3 N. 5 [2017].

RODRIGUES, Norberto. Organização Neural da Linguagem. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; MOURA, Maria Cecília de. (Orgs.). **Língua de Sinais e Educação do Surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993. p. 5-18. (Série de Neuropsicologia; v. 3).

ROMANOWSKI, Joana Paulin.; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação. In: **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSA, Emiliana Faria. **Olhares sobre si: a busca pelo fortalecimento das identidades surdas**. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade De Educação Da Universidade Federal Da Bahia, Salvador, BA, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. – 2 ed. – São Paulo : Paulinas, 2010. – (Coleção pedagogia e educação).

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p.

565-582, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 9 Jun. de 2021.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolingüísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da Linguagem. In: MUSSOLIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Lingüística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-231. (v. 2).

SCHMIDT, Jeani Escher. **A obra de Lev Semionovitch Vigotski: conceitos e interpretações**. Org. Elisabeth Rosseto. – Curitiba : CRV, 2019.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias de. **Narrativas de jovens surdos sobre seus processos de escolarização no Distrito Federal**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 42, p. 325-344, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4307>. Acesso em: 22 set. 2021.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. Consequências da Aquisição Tardia da Língua Brasileira de Sinais na Compreensão Leitora da Língua portuguesa, como Segunda Língua, em Sujeitos Surdos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 2, p. 275-288, Abr.-Jun., 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000200008>. Acesso em: 28 Jun. 2021.

SILVA, Rubia Carla Donda da.; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Surdez e alteridade: “o encontro *entre* o tilintar das vozes e o tremular das mãos”. **Pro-Posições** | Campinas, SP | V. 31 | e20170167 | 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0167>. Acesso em: 9 Jun. 2021.

SILVEIRA, Carolina Hessel. O ensino de libras para surdos – uma visão de Professores surdos. **Reflexão e Ação**. v. 16, n. 2. p. 1-21. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v16i2.576>. Acesso em: 2 Jun. 2021.

SKLIAR, Carlos. Bilingüismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 8, p. 44-57, mai/jun/jul/ago, 1998. Disponível: <http://projetoedes.org/wp/wp-content/uploads/Carlos-Skliar-1998.pdf>. Acesso em: 7 Jun. 2021.

SKLIAR, Carlos. **Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos**. In. SILVA, Shirlei; VIZIM, Marli (org). Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 2001. p. 85.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP : Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOARES, Magda. Becker.; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC; Inep; Comped, 2000. (Estado do Conhecimento, n. 1). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 18 mai. 2021.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. 1. reimp. - Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

VIEIRA JUNIOR, Luis Augusto Mugnai. **“Quantas curtidas merece essa trans?”: a recepção da transexualidade nas mídias digitais**. 2018. 280 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista/UNESP – *Campus Marília*, SP, 2018.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamiento y Lenguaje**. Obras escogidas. Madrid: Visor, t. II, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2001. - (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Obras Completas – **Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. – Cascavel-PR: EDUNIOESTE, 2019.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**. In: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

WRIGLEY, Oliver. **Política da surdez**. Washington: Gallaudet University Press, 1996. Disponível em: <https://www.significados.com.br/qi/>. Acesso em: 9 mar. 2021.

ZAMBRANO, Romana Castro; PEDROSA, Cleide Emília Faye. **Conceitos de identidade surda no discurso midiático sobre a inclusão educativa na Alemanha**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (55.3): 565-590, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/010318135035185511>. Acesso em: 9 Jun. 2021.

ZILIO, Virgínia Maria. **A Língua Surda**. In: LOPES, Maura Corsini (org.) & colaboradores. *Cultura Surda & Libras*. Coleção EaD. Editora UNISINOS, 2012.

ZILIO, Virgínia Maria. **Digitalidade e educação de surdos: a condição da exposição como possibilidade de uma educação bilíngue**. 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo, 2020.