

**UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO**  
**Pós-Graduação em *Stricto Sensu*: Mestrado Interdisciplinar**  
**em Ciências Humanas**

**Valdirene Poçani da Rocha**

**AS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO DIGITAL NA INCLUSÃO  
DO SURDO: O CASO WHATSAPP**

**São Paulo**  
**2015**

**Valdirene Poçani da Rocha**

**AS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO DIGITAL NA INCLUSÃO  
DO SURDO: O CASO WHATSAPP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Santo Amaro - UNISA, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Cardoso Ramos.

São Paulo

2015

**Elaborado pela Biblioteca Milton Soldani Afonso**

Rocha, Valdirene Poçani da  
As tecnologias de comunicação digital na inclusão do  
surdo : o caso WhatsApp / Valdirene  
Poçani da Rocha. - São Paulo, 2015.  
97 f.

Dissertação (Mestrado em Interdisciplinar em Ciências  
Humanas) – Universidade de Santo Amaro – 2015. .  
Orientador: Prof. Dr. Álvaro Cardoso Ramos.

1. Surdez 2. WhatsApp 3. Comunicação I.  
Ramos, Álvaro Cardoso, orient. II. Título

**Valdirene Poçani da Rocha**

**AS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO DIGITAL NA INCLUSÃO  
DO SURDO: O CASO WHATSAPP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Santo Amaro - UNISA, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Cardoso Ramos.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. UNIVERSIDADE

---

Prof. Dr. UNIVERSIDADE

---

Prof. Dr. UNIVERSIDADE

Conceito Final: \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu querido esposo Roberto, pelo companheirismo e paciência ao colaborar para a concretização deste trabalho.

Ao meu filho Vitor, que doou incondicionalmente seu tempo e me apoiou desde o início desta jornada.

Ao Prof. Dr. Marcelo Santos de Moraes, pela preciosa ajuda na definição do objeto de estudo, pela confiança e pelo permanente estímulo que sempre me concedeu.

À Profa. Dra. Lourdes Ana Pereira Silva, pelos oportunos conselhos.

Ao meu orientador Prof. Dr. Álvaro Cardoso Gomes, pelos valiosos comentários e confiança em mim depositada.

Aos meus colegas de mestrado, em especial ao Jairo, Yara, Tharsila e Michele. Sinto que ao percorrer esse caminho juntos, nos fortalecemos mutuamente.

Por fim, quero agradecer à Universidade Santo Amaro – UNISA.

“Não sei como o mundo me vê, mas eu me sinto como um garoto brincando na praia, contente em achar, aqui e ali, uma pedra mais lisa ou uma concha mais bonita, mas tendo sempre diante de mim, ainda por descobrir, ‘O Grande Oceano de Verdades’.”

Isaac Newton.

## RESUMO

Nesta dissertação investigam-se as contribuições do avanço da comunicação e das tecnologias digitais no processo de integração de pessoas surdas à sociedade. Destaca-se o aplicativo WhatsApp, mostrando quanto seu uso tem viabilizado a comunicação a distância entre indivíduos surdos e entre estes e ouvintes. Por meio deste aplicativo é possível trocar, em tempo real, mensagens de texto, fotografias, vídeos e outros tipos de arquivos, favorecendo a mistura e a inter-relação de linguagens e culturas. Em consequência, o WhatsApp torna-se uma ferramenta colaborativa com o processo educacional dos surdos e atua, ainda, como um importante instrumento de inclusão social. A dissertação reúne informações sobre a identidade dos indivíduos surdos, destacando suas especificidades e dificuldades na interação com a sociedade em geral. Sintetiza dados sobre a legislação brasileira referentes aos cidadãos com necessidades especiais e aponta as carências e os desafios da educação escolar para pessoas que compõem esse universo.

**Palavras-chave:** Comunicação. Tecnologias móveis. WhatsApp. Surdez

## **ABSTRACT**

In this dissertation is investigated the contributions of the communication and advancement of digital technologies in the process of integration of deaf people into society. Highlights the WhatsApp application, showing how its use has enabled the communication gap between deaf individuals and between them and listeners. Through this application you can exchange real-time, text messages, photos, videos and other files, favoring the mixture and the interrelationship of languages and cultures. Consequently, the WhatsApp becomes a collaborative tool to the educational process of the deaf acting also as an important instrument of social inclusion. The dissertation brings together information on the identity of deaf individuals, highlighting their specificities and difficulties in interacting with society at large. Summarizes data on the Brazilian legislation concerning people with special needs and addresses the needs and challenges of school education for people who make up this universe.

**Keywords:** Communication. Mobile technologies. WhatsApp. Deafness.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Marcas de tique no WhatsApp	79
Figura 2 – Visto pela última vez no WhatsApp	79
Figura 3 – <i>Emotions</i> disponíveis no WhatsApp	80
Figura 4 – Grupo de conversa	81
Figura 5 – Menu configurações	82
Figura 6 – Multimídia	83

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ASL Língua Americana de Sinais

CEPRE Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação

EMEE Hellen Keller Escola Municipal de Educação Especial Hellen Keller

IESP Instituto Educacional de São Paulo

INES Instituto Nacional dos Surdos

INJS Institut National Jeunes Sourd de Paris

IST Instituto Santa Teresinha

GF Grupos Focais

Libras Língua Brasileira de Sinais

MEC Ministério da Educação

SUS Sistema Único de Saúde

PNE Plano Nacional de Educação

LGP Língua Gestual Portuguesa

SEESP Secretaria da Educação Especial



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - A comunidade surda	18
1.1. A Surdez e a área médica	21
1.2. A Relação com a sociedade: marginalização e preconceito	22
1.3. A Linguagem e a Identidade surda	25
1.4. O papel da família na relação com o surdo	30
CAPÍTULO 2 – Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	32
2.1. A Surdez e o Bilinguismo	46
2.2. A educação bilíngue e o decreto 5.626	47
CAPÍTULO 3 – O papel da escola na formação do surdo	50
3.1. A história da educação do surdo	50
3.2. A História da educação do surdo no Brasil	52
3.3. Desafios do surdo na escola	53
3.4. O papel do educador	56
3.5. A Política Nacional de Educação e os direitos da pessoa surda	59
CAPÍTULO 4 – O fenômeno da comunicação	64
4.1. Comunicação de massa	65
4.2. A comunicação na era das tecnologias digitais	66
4.3. Tecnologias digitais e o ambiente educacional	69
4.4. A comunicação por dispositivos móveis e o aplicativo WhatsApp	72
CAPÍTULO 5 – A contribuição do WhatsApp para a comunidade surda	75
5.1. O WhatsApp e seu uso na educação do surdo	76
5.2. O WhatsApp facilitando a convivência do surdo com a língua portuguesa	77
5.3. O WhatsApp e suas funcionalidades em prol da escrita e leitura	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFEFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88

## INTRODUÇÃO

Diversas são as discussões e produções científicas sobre a importância das legislações e das políticas de inclusão para o desenvolvimento dos surdos no contexto social, bem como deve ser realizada a educação para eles. E ainda, deve-se conhecer quem são seus principais agentes, qual o papel do educador, da família e da escola sobre a multidisciplinaridade existente. Contudo, há poucas discussões sobre as tecnologias e ferramentas disponíveis que facilitam o processo de ensino-aprendizagem e a comunicação dos surdos.

Os estudos relacionados à língua de sinais intensificaram-se, após a década de 60, em países como França, Itália, Uruguai e Argentina, entre outros. No Brasil, a utilização da língua de sinais na educação de surdos é considerada um fato recente, porém, seu número de adeptos e defensores vem crescendo. O aumento desses estudos no Brasil foi estimulado pela obrigatoriedade da língua de sinais em cursos de licenciatura.

Foi na França que surgiu a primeira escola para surdos, em 1760, nomeada de Institut National de Jeunes Sourds, de Paris (INJS), e nos Estados Unidos foi instalada uma universidade exclusiva para surdos em 1857, conhecida como Gallaudet University de Washington. Alguns professores surdos, que se formaram no INJS, fundaram no Brasil o Instituto Nacional dos Surdos (INES) em 1856, que existe até hoje no Rio de Janeiro, e possui ligação com o Ministério da Educação (MEC).

O Parlamento Europeu, em 25 de novembro de 2001, reconheceu a língua de sinais dentro do contexto escolar. No Brasil, o desenvolvimento da língua de sinais intensificou-se com o Decreto Federal n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, garantindo o uso da língua de sinais pelo surdo como primeira opção, e da língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda opção desde a educação infantil, ou seja, o surdo dispõe de um bilinguismo na escola.

Mesmo considerando o fato de os surdos terem a língua de sinais como base de sua educação e principal linguagem, é preciso lembrar que eles estão em constante contato com a maioria ouvinte e apresentam grandes dificuldades para se comunicarem e interagirem com a sociedade e até mesmo com seus familiares.

Por muito tempo, a surdez foi tratada exclusivamente como uma patologia – aqueles que não se adaptavam à oralidade eram tratados como diferentes, retardados, isolados, e muitas vezes ficavam internados em instituições especiais e asilos. Tanto isto é verdade, que a perspectiva médico-terapêutica, segundo a qual a surdez é uma enfermidade, continua a ser estudada por profissionais da saúde. Mas, ao mesmo tempo, desenvolveu-se a abordagem cultural, responsável por apontar o surdo como um participante, ou potencial participante de uma comunidade minoritária. Defende que a deficiência auditiva não desempenha necessariamente nenhum papel significativo na definição do sujeito, a menos que ele se converta em elemento de segregação. A nova política de educação no Brasil trouxe outras oportunidades e perspectivas aos surdos.

Para o desenvolvimento deste trabalho é necessário antes o esclarecimento de algumas ideias que vão ao encontro do conceito de identidade surda e do contexto das tecnologias móveis, especialmente do WhatsApp, que está contribuindo para a integração de pessoas surdas à sociedade.

Diversas são as discussões e produções científicas a respeito da importância das legislações e das políticas de inclusão para o desenvolvimento dos surdos nos contextos escolar e social. Muitas delas elucidam como deve ser realizada a educação, quem são seus principais agentes, qual o papel do educador, da família, da escola, etc. Outras revelam a multidisciplinaridade existente no tema, porém, poucas demonstram o potencial das tecnologias e ferramentas disponíveis como facilitadoras da comunicação e integração dos surdos à sociedade.

É fundamental entender o processo de comunicação, um dos fenômenos mais importantes da espécie humana. Para compreendê-lo é preciso voltar no tempo, buscar as origens da fala, o desenvolvimento das linguagens, observando por que ele se modificou ao longo da história.

Entende-se também que a linguagem, a cultura e a tecnologia são elementos indissociáveis no processo de comunicação. Quanto à linguagem, é conveniente afirmar que quando se procura um único fator de liberação cultural que abriu caminho para a cognição simbólica, a linguagem parece ser a candidata mais óbvia. Já em relação aos outros dois, constata-se que um indivíduo do século XXI visualiza o mundo de forma diferente do cidadão do século XIX. Muitas foram as fontes de mudanças, mas destacam-se em especial os avanços da tecnologia.

A cultura é vista como subordinada às formas de comunicação do ser humano. Também é preciso registrar que o desenvolvimento da cultura de massa possui forte relação como o surgimento da modernidade. O crescimento dos meios de comunicação de massa teve origem na ascensão do protestantismo, da democracia, e principalmente do capitalismo. Geralmente, mídia e meio de comunicação são tratados como sinônimos, quando relacionados à transmissão da informação de um indivíduo ou grupo para outro. O termo massa, apesar de estar ligado a multidões padronizadas e homogêneas, não possui um grupo específico, tendo significado na sociedade como um todo.

A evolução dos meios de comunicação de massa e das redes sociais modificou a noção de tempo e espaço. Os telejornais e a imprensa não possuem a mesma velocidade da internet e das redes sociais. Percebe-se facilmente que a maioria das notícias veiculadas por esses meios já passam pela internet, deixando de ser novidade.

A velocidade de circulação da informação também está impactando a educação de forma geral, devendo ser administrada pelos profissionais da área e incorporada à organização de trabalho dos professores. O espaço de vivência dos alunos deixou de ser apenas físico e envolve novos ambientes digitais, constituindo novos habitats.

As recentes tecnologias digitais, aliadas à facilidade que se tem em adquirir dispositivos móveis e seus aplicativos, auxiliam no compartilhamento de informações, ampliando a possibilidade de interação entre as pessoas. Uma dessas tecnologias é o WhatsApp, um aplicativo de celular que permite a troca de mensagens instantâneas por indivíduos em qualquer parte do mundo. A proposta

desta dissertação é mostrar de que forma este aplicativo pode ser usado para facilitar a comunicação entre indivíduos surdos e ouvintes, contribuindo para a inclusão social.

Desde meados da década de noventa do século passado, a chamada revolução digital tem reconfigurado a noção de comunicação. Agora, todos os dados, sejam eles verbais, visuais, sonoros, podem ser convertidos em uma mesma linguagem universal, para a qual todas as mídias convergem. As comunidades surdas têm participado e se beneficiado deste processo. São muitos os deficientes auditivos que, por exemplo, hoje possuem perfis em redes. Isto acontece exatamente porque no ambiente digital a ausência de audição é, em certo grau, superada pelas possibilidades abertas por tecnologias, como computadores e telefones celulares. Através destes dispositivos consegue-se interagir não apenas com outros surdos, mas com ouvintes que não usam Libras.

Na atualidade existem muitos recursos tecnológicos que contribuem para a escrita, a leitura e a comunicação dos surdos com seus semelhantes, proporcionando uma interação entre distintas identidades e culturas. Podem-se citar, além da internet, as conhecidas redes sociais, os computadores e dispositivos móveis (celulares), os aplicativos de celulares e de telefones e os programas de computadores para surdos. Enfim, o uso da tecnologia como ferramenta auxilia no processo de comunicação escrita ou visual e interação social de indivíduos.

Para investigar o cenário descrito, optou-se por analisar o uso que os surdos fazem da ferramenta WhatsApp, ou seja, o objetivo da dissertação é compreender, de modo interdisciplinar, como as tecnologias digitais, em particular o WhatsApp, estão colaborando para que o surdo se comunique não apenas com outros surdos, mas, sobretudo, com o comum das pessoas.

A problemática do trabalho é a seguinte: tenta-se mostrar de que forma o WhatsApp contribui para a inclusão social das pessoas com deficiência auditiva. Parte-se da hipótese de que as tecnologias digitais de comunicação, em particular o WhatsApp, promovem novas oportunidades de interação entre indivíduos surdos e ouvintes, aproximando-os.

O aplicativo é capaz de operar, ao modo de uma plataforma móvel, na troca de mensagens e arquivos de som e imagem sem custo. A escolha pelo WhatsApp não foi casual, mas duplamente justificada: 1) De um lado, constatou-se que ainda não existe em português nenhum livro, dissertação ou tese sobre o assunto, mas apenas o artigo “Caracterização do gênero chat através do aplicativo WhatsApp”, e o trabalho de conclusão de curso apresentado no Departamento de Comunicação da UnB: “Você tem WhatsApp? Um estudo sobre a apropriação do aplicativo de celular por jovens universitários de Brasília”. Assim, constata-se que o tema é novo. 2) De outro lado, o WhatsApp tornou-se uma ferramenta da maior importância e com fortes impactos sociais.

Vale destacar que o trabalho é relevante para profissionais envolvidos com a educação de surdos e a produção científica em geral, contribuindo para a formação de novas concepções e conhecimentos, principalmente no âmbito acadêmico.

Discorrer em uma mesma dissertação sobre a abordagem cultural da surdez no cenário das novas tecnologias de comunicação, e em particular sobre o WhatsApp, parece algo inovador e, ao mesmo tempo, compassado com os paradigmas da contemporaneidade. Por conseguinte, a proposta da dissertação enquadra-se claramente na linha “Sociedade, Comunicação, Linguagens”, do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade de Santo Amaro, em que a preocupação refere-se, em grande parte, às relações das mídias com a sociedade e a cultura, relacionando-as às problemáticas identitárias.

Para tanto, realizou-se uma revisão literária em pesquisas de diversos autores, em livros, periódicos científicos e fontes eletrônicas. O resultado está dividido em cinco capítulos, conforme explicado a seguir.

No primeiro capítulo há um panorama geral sobre a comunidade surda, sua identidade, seus desafios e a relação com a sociedade em que, muitas vezes, está presente o preconceito. No segundo abordam-se especificamente a linguagem de sinais e o bilinguismo e, na sequência, o capítulo três enfoca o papel da escola na formação do surdo, destacando os avanços relativos à inclusão educacional e a legislação brasileira sobre o tema.

As especificidades da comunidade surda, apresentadas ampla e detalhadamente nesses três capítulos, antes do relato sobre o tema principal, tiveram o objetivo de introduzir o entendimento de quanto o progresso digital pode ser relevante para a inclusão desses indivíduos, malgrado suas dificuldades de integração social. O conteúdo desses primeiros capítulos fundamentou-se nos estudos de Almeida, Lemos, Moura e Vieira.

O quarto capítulo trata do fenômeno da comunicação e seus impactos na sociedade após o advento das tecnologias digitais. Desde meados da década de noventa do século XX, a chamada revolução digital tem reconfigurado os processos comunicacionais e permitido que os dados, verbais, visuais ou sonoros, possam ser convertidos em uma linguagem universal. É possível afirmar que um indivíduo do século XXI vê o mundo sob um prisma completamente diverso daquele de seus antepassados. Muitas têm sido as mudanças na história do mundo, porém no século atual destaca-se a velocidade dessas mudanças devido à tecnologia sem precedentes. Neste capítulo, os teóricos de base foram Santaella e Thompson.

O capítulo final aprofunda-se nas funcionalidades da tecnologia digital, extremamente úteis à população surda, e enfatiza quanto os recursos tecnológicos contribuem para a comunicação dos surdos com seus semelhantes e ouvintes, proporcionando interação entre distintas identidades e culturas. Neste contexto destaca-se a comunicação por textos digitalizados que têm ganhado importância na sociedade contemporânea em geral, especificamente o aplicativo para celulares WhatsApp.

Esse contexto é paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que se identifica um afastamento e afrouxamento de vínculos e uma exposição exacerbada da intimidade, aproxima pessoas que, de outra forma, estariam limitadas à segregação. Se anteriormente a surdez era apenas uma patologia, hoje se vislumbra maior participação de surdos que, estimulados pela tecnologia digital, podem se integrar à sociedade com maior facilidade e determinação. Dos autores referenciados no capítulo 5, sobressaem Lucena e Xavier.

## CAPÍTULO 1 - A COMUNIDADE SURDA

M. J. Rosa resume bem a história do surdo de modo institucionalizado, a partir do século XV, quando surgiram as primeiras escolas especiais para surdos.

Antes das discussões sobre a educação, os surdos eram rejeitados pela família e sociedade; eram isolados, escondidos, pois não se acreditava que pudessem ter uma educação em função da sua “anormalidade”, ou seja, aquela conduta marcada pela intolerância obscura na visão negativa sobre os surdos, vistos como “anormais” e “doentes”. Muitos anos depois, os surdos passaram a ser visualizados como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma visão assistencial excluída (2009, p. 4).

Conforme Angelucci e Luz, a pessoa surda pode ser compreendida como “[...] aquela com uma perda auditiva bilateral significativa, majoritariamente severa ou profunda, instaurada antes, durante ou alguns anos após o seu nascimento” (2010, p. 38).

Por muito tempo, a surdez foi tratada como uma patologia. Até os dias atuais ainda encontramos afirmações que definem a surdez como uma disfunção irreversível e limitação, que impedem os surdos de se desenvolverem nos ambientes escolar, familiar e social. A surdez pode até ser tratada como disfunção, deficiência ou como uma limitação que pode acarretar algumas dificuldades, porém, não se pode negar que os surdos são iguais a qualquer outro indivíduo e possuem os mesmos direitos de acesso à educação. Os surdos não devem ser rotulados, segregados ou marginalizados como diferentes – eles precisam apenas ser educados como qualquer outra pessoa.

Dantas ressalta que “os seres humanos são livres, possuem necessidades e devem compartilhar das mesmas oportunidades” [...]. Somos seres livres, sociais, que precisam satisfazer suas necessidades biológicas de alimento, de socialização e

de felicidade. Os seres humanos “são iguais em dignidade e direitos” e por isto TODOS devem ter o direito de viver humanamente, compartilhando as mesmas oportunidades (2012, p. 61).

Mendes e Pinheiro Mendes (2011) afirmam que a surdez pode ser leve, moderada ou profunda, e destacam a importância da educação inclusiva para os surdos. Não é por apresentarem dificuldades ou necessidades especiais que devam ser privados do ensino. Esses autores destacam a importância do papel da escola na educação de surdos – ela deve contribuir de fato para a formação desses alunos por meio de ações que os façam sentir-se iguais aos colegas, e que todos os olhem com igualdade. Para que isso realmente aconteça é indispensável que a escola mude sua visão, seus métodos e técnicas de ensino, promovendo a inclusão em um ambiente natural para o desenvolvimento de todos.

Essa história negativa de exclusão, preconceito e diferenciação entre surdos e não surdos pode ser explicada pelo fato de que os indivíduos surdos pouco ou nada se comunicam pela oralidade, como a maioria das pessoas. Isto faz com que, muitas vezes, os que não escutam sejam tratados como diferentes.

As pesquisas científicas, em geral, levam ao entendimento da surdez sob dois enfoques: médico-terapêutico e cultural. O primeiro define a surdez como uma enfermidade que afeta mais que a audição, e por isto os deficientes auditivos devem ser assistidos pela medicina e por terapeutas; já a perspectiva cultural aborda o surdo como um participante ou potencial participante de uma comunidade minoritária, defendendo que a deficiência auditiva não desempenha necessariamente nenhum papel significativo na definição do sujeito (ALMEIDA, 2012).

As línguas de sinais, utilizadas pelos surdos como meios de comunicação, diferem das línguas das comunidades ouvintes, de modo que têm sido desvalorizadas, antes de tudo por serem utilizadas por indivíduos considerados deficientes ou com problemas cognitivos.

Há surdos que foram excluídos por pessoas somente porque não falavam, mostrando que, para os ouvintes, o problema maior não era propriamente a surdez, mas sim a falta da fala. Felipe assevera que “muitos ouvintes confundem a habilidade de falar com a voz com a inteligência do indivíduo”, talvez porque a palavra “fala” esteja etimologicamente ligada ao verbo/pensamento/ação e não ao simples ato de emitir sons articulados (2001, p.120).

Apesar de as abordagens oralistas fracassarem, elas causaram danos às comunidades surdas, entre os quais o preconceito da sociedade, a marginalização dos surdos e a exclusão do sistema educacional de ensino, prejudicando seu desenvolvimento pleno. Skliar informa:

[...] o modelo oralista fracassou pedagogicamente e contribuiu com o processo de marginalização social no qual se encontram atualmente algumas comunidades de surdos. [...] as crianças surdas desenvolvem, ao mesmo tempo, dois tipos de identidade cultural: por uma parte adquirem identidade deficitária – uma vez que a mensagem que lhes é dada é que não são ouvintes –; e por outra parte, a identidade surda – porque estão imersos e compartilham atividades com outras crianças e adultos surdos (SKLIAR, 1997, p. 116).

No Brasil, o desenvolvimento da língua de sinais se intensificou com o Decreto Federal n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que assegura a língua de sinais aos surdos.

Mesmo considerando a circunstância de os surdos terem a língua de sinais como base de sua educação e principal linguagem, é preciso considerar que eles estão em constante contato com a maioria ouvinte e apresentam grandes dificuldades para se comunicarem e interagirem com esta parcela da sociedade. Conforma-se um biculturalismo natural, reforçando assim a importância e a viabilização do desenvolvimento da modalidade escrita em paralelo com a língua de sinais, mesmo que fora do ambiente escolar.

### 1.1. A Surdez e a Área Médica

A surdez pode ser definida como uma privação sensorial que interfere na percepção do som e repercute na qualidade da comunicação do indivíduo e na sua relação com a sociedade majoritária (BITTENCOURT; MENDONÇA; SILVA, 2010). De acordo com estes autores, no Brasil as causas da surdez podem ser diversas:

- Fatores pré-natais: rubéola congênita, hereditariedade e fatores genéticos;
- Fatores pós-natais – intercorrências neonatais;
- Fatores perinatais – baixo peso, hiperbilirrubinemia, ototoxicidade e anoxia perinatal.

O diagnóstico é realizado por meio de exames audiológicos e complementares. A perda auditiva na infância compromete o desenvolvimento da criança, porquanto a infância é considerada um período crítico para a aquisição de uma língua. Essa perda pode ser leve, quando o indivíduo consegue perceber os sons da fala e adquirir e desenvolver a língua oral. Todavia, em geral é descoberta bem tarde.

A perda auditiva pode ser moderada, e neste caso a criança demora um pouco para desenvolver a fala e a linguagem por não perceber os sons com clareza. Então pode tornar-se desatenta, com dificuldades de aprendizado. Existe a necessidade de acompanhamento especializado e a utilização de aparelho de amplificação. No caso de surdez profunda, o indivíduo dificilmente consegue desenvolver a linguagem oral espontaneamente. Utiliza a leitura orofacial e é dependente de aparelhos amplificadores ou de implante coclear (BITTENCOURT; MENDONÇA; SILVA, 2010).

Por muito tempo, a surdez foi tratada como uma patologia. Até os dias atuais ainda há afirmações que definem a surdez como uma disfunção irreversível, como limitação que impede os surdos de se desenvolverem nos ambientes escolar, familiar e social.

## 1.2. Relação com a Sociedade: Marginalização e Preconceito

Os surdos são compreendidos como pertencentes a um grupo minoritário semelhante a outras comunidades, como dos afrodescendentes, índios e homossexuais. Estes grupos têm sido desvalorizados e discriminados por representarem o diferente, o outro, ou o inferior. Vale destacar que esses grupos minoritários não podem ser entendidos pela quantidade de pessoas que a eles pertencem, mas como grupos de baixo poder influente. Os surdos, como minorias, são chamados de: deficientes auditivos, pessoas com deficiência, portadores de necessidades especiais, incapazes, entre outras denominações (CRUZ; DIAS, 2009).

Não obstante as inúmeras definições e abordagens, o vocábulo deficiente para Ferreira (2001, p.205) significa: “pessoa que apresenta deficiência física ou psíquica”.O autor designa necessidade como: “aquilo que é inevitável, fatal” (FERREIRA, 2001, p.482). Nessa perspectiva, tem-se a ideia do indivíduo com déficit biológico ou quadro clínico, que necessita de terapia para se reabilitar e voltar a ouvir. É a negação da surdez como constituição do ser. Essa realidade é reproduzida no contexto escolar, que tende a ser monolíngue e monocultural, organizado para só atender ouvintes (CRUZ; DIAS, 2009).

Verifica-se certa dificuldade para ouvintes compreenderem o que seja realmente a surdez. Isto ocorre porque, além da característica física relacionada à perda auditiva – que é possível de ser quantificada por meio de exames –, também há fatores culturais. A concepção socioantropológica aborda a surdez como uma característica cultural, e o surdo, como membro de uma comunidade minoritária linguística e étnico-cultural. Considera que o surdo passa pela construção de uma identidade própria e por um processo de afirmação da diferença, designados por alguns como deaf pride (orgulho surdo). O lado negativo é que pode isolar o indivíduo em sua própria comunidade surda, dificultando a convivência com ouvintes, prejudicando e empobrecendo sua relação com toda a sociedade (AFONSO, 2008, p. 45).

A surdez pode até ser tratada como disfunção, deficiência ou uma limitação, e pode acarretar algumas dificuldades, mas não impede os surdos de terem os

mesmos direitos de qualquer outro indivíduo. O que, de fato, deve ser considerado no dia-a-dia dessas pessoas é a educação especial de forma inclusiva, permitindo o desenvolvimento dos seus aspectos cognitivos. Os surdos não devem ser tratados como diferentes, o que não são, mas precisam ser educados como especiais, devido à deficiência. Dantas recorda que a igualdade está na origem humana, pois:

Somos seres livres, sociais, que precisam satisfazer suas necessidades biológicas de alimento, de socialização e de felicidade. Os seres humanos são iguais em dignidade e direitos e por isso todos devem ter o direito de viver humanamente, compartilhando as mesmas oportunidades (DANTAS, 2012, p.61).

Dantas reforça que o princípio da igualdade exposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, e confirmado na Constituição de 1988, não desconsidera as diferenças individuais físicas, como: cor de olhos e pele, formas de pensar e agir, e as habilidades de cada pessoa para viver. Afinal, o homem não é superior ou inferior por causa de sua religião, raça, sexo, etnia, ou porque apresenta uma deficiência. Ele lembra que são as diferenças que enriquecem a sociedade e elas devem ser valorizadas, garantindo a igualdade de oportunidades, sem a necessidade de serem impostas por leis.

A exclusão, o preconceito e a diferenciação entre surdos e não surdos podem estar centrados no fato de os indivíduos surdos pouco ou nada se comunicarem por meio da oralidade, como a maioria das pessoas. Isso leva, muitas vezes, os que não escutam a serem tratados como diferentes.

Silva, ao refletir sobre as diferenças na sociedade, afirma:

O que vai sustentar um novo olhar sobre as diferenças são as novas formas de representar e ressignificar a diferença. Nesse contexto aparecem os surdos, pessoas geralmente colocadas às margens do mundo econômico, social, cultural, educacional e político, pessoas narradas como deficientes, incapazes, desapropriadas de seus direitos e da possibilidade de escolhas (SILVA, 2010, p. 272).

Outra agravante, na expressão de Felipe, é que muitos ouvintes associam a habilidade de falar à inteligência do indivíduo:

Muitos surdos foram excluídos somente porque não falavam, o que mostra que, para os outros ouvintes, o problema maior não era a surdez propriamente dita, mas sim a falta da fala. [...], talvez porque a palavra “fala” esteja etimologicamente ligada ao verbo/pensamento/ação e não ao simples ato de emitir sons articulados (FELIPE, 2001, p. 120).

Para Felipe, crianças surdas que frequentam escolas e ainda utilizam a metodologia oralista acabam desenvolvendo um “dialeto” para a comunicação mínima e se afastando da cultura surda, inclusive rejeitando a língua de sinais –Libras, prevalecendo a utilização da língua portuguesa. Outras, por terem sido integradas à cultura surda tardiamente, passam a utilizar um “bimodalismo”, isto é, sinalizam e falam ao mesmo tempo. O que ocorre neste caso é que, por não conhecerem a língua materna, entram em situação duplamente negativa: não entendem nem a língua de sinais, nem a língua da comunidade ouvinte, ficando à margem da sociedade, sem participação ativa nos contextos sociais.

No BRASIL, a Constituição elucida que:

A grande maioria dos surdos submetidos ao processo de oralização não fala bem, não faz leitura labial, nem tampouco participa com naturalidade da interação verbal. [...] As defasagens escolares [...] impedem que o surdo adulto participe do mercado de trabalho. [...] É comum ver surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais, sem uma produção escrita compatível com as séries, além de defasagens em outras áreas (BRASIL, Constituição, 2002, pp. 56-57).

Esse cenário é fruto das representações sociais, pautadas na concepção de que o sujeito surdo é condicionado a superar a deficiência, devendo tornar-se igual aos ouvintes, o que se reflete em sua educação, bem como na forma como as pessoas o encaram. Nas palavras de Fernandes (2006, p. 76), “até bem pouco tempo se dizia que os surdos que se comunicavam por sinais assemelhavam-se aos macacos, e acreditava-se que as línguas de sinais não podiam ser consideradas uma língua”.

Felipe (2001) conclui que o preconceito não está na surdez, mas na ausência da fala, uma vez que a fala está intimamente relacionada ao pensamento e

não à articulação dos sons, traduzindo-se em um preconceito generalizado em relação ao surdo e à sua forma de comunicação.

### **1.3. Linguagem e Identidade Surda**

Cruz e Dias (2009) compreendem a surdez como experiências e inter-relações visuais, e os surdos, como diferentes linguisticamente: bilíngues (desenvolvem a língua de sinais como a primeira, e a língua majoritária do país como a segunda) e biculturais (participantes de duas comunidades linguísticas: a que se comunica e interage através da língua de sinais e a da comunidade de ouvintes).

Os surdos não têm a experiência auditiva, porém são reconhecidos pela experiência visual. Devido a esta dimensão devem ser compreendidos como sujeitos culturais diferentes da condição de deficientes, já que não são indivíduos que não ouvem, mas indivíduos que vêem. O acesso ao conhecimento está “[...] intimamente ligado ao uso comum de um código linguístico prioritariamente visual, uma vez que, de outra forma, ele poderá apenas ter acesso às características físicas do objeto e não às conceituais” (SEESP, 2006, p. 83).

A identidade do surdo se constrói dentro de uma cultura visual pelo fato de a sua língua ser vista no corpo do outro, ou seja, por meio do olhar, das mãos, das expressões e do corpo (CRUZ; DIAS, 2009).

Carmo et al. (2007, p. 5) concordam, afirmando que surdo é “todo indivíduo que, por não ouvir, é plenamente visual, acedendo por isso, naturalmente, à língua gestual da respectiva comunidade, construindo assim uma identidade cultural própria”.

Para Sá, as diversidades de identidades surdas podem ser constatadas na divisão por identidade:

A identidade surda (identidade política): trata-se de uma identidade fortemente marcada pela política surda. São mais presentes nas comunidades surdas a que pertencem, onde apresentam

características culturais regionais que carregam consigo a sua língua de sinais possuindo, assim, experiências visuais que determinam maneiras de comportamentos, aceitando-se e se assumindo como surdos, lutando politicamente como cidadãos com suas especificidades (SÁ, 2001, p.12).

Identidade Surda Híbrida, de surdos que nasceram ouvintes e devido a fatores como doenças, acidentes, dentre outros, se tornaram surdos. Estes conhecem a estrutura do português falado, [...] têm ou não consciência de sua surdez, entretanto se acomodam sendo vítimas da ideologia dos ouvintes, oscilando, portanto, de uma comunidade a outra, prejudicando-se na falta de comunicação tanto da língua portuguesa como da língua de sinais (idem).

[...] a representação estereotipada da surdez ou do seu desconhecimento por conta da questão cultural dominante em que o sujeito surdo está inserido. Os surdos são completamente dominados pela comunidade ouvinte, determinando seus comportamentos, vida e aprendizados, assim como a privação do aprendizado da sua língua natural, desconhecendo-a totalmente, sendo também considerados incapacitados, deficientes e até retardados mentais (idem).

A identidade intermediária refere-se aos surdos que apresentam porcentagem de surdez, mas levam a vida como determinam os ouvintes, dando maior importância aos aparelhos de audição, treinamento oral, amplificadores de som. Não utilizam o trabalho de intérpretes, e quando estão em sua comunidade, consideram os seus pares como menos dotados. Portanto, têm dificuldades em encontrar sua identidade, visto que não são surdos nem ouvintes (idem).

A Identidade Surda Incompleta é formada pelos surdos que não conseguem quebrar o poder dos ouvintes, que os denominam como diferentes e não como participantes de uma cultura. Em relação à Identidade de Diáspora, Hall diz:

(...) está presente entre os surdos que passam de um país a outro, ou de um Estado brasileiro a outro. Ou ainda, de um grupo surdo a outro, podendo ser identificados como surdo carioca, surdo brasileiro, surdo norte-americano. É uma identidade muito presente e marcada (HALL, 2006, p. 5).

Silva, ao discutir a identidade, comprova que logo vem à tona a questão da diferença:

Ao discutir a questão da identidade, logo é remetido à questão da diferença, visto que a identidade cultural somente pode ser compreendida em sua ligação com a produção da diferença, que não é outra coisa senão um processo discursivo social. O que vai sustentar um novo olhar sobre as diferenças são as novas formas de representar e ressignificar a diferença. Nesse contexto aparecem

os SURDOS, pessoas geralmente colocadas às margens do mundo econômico, social, cultural, educacional e político, pessoas narradas como deficientes, incapazes, desapropriadas de seus direitos e da possibilidade de escolhas (SILVA, 2010, p.272).

A surdez pode ser compreendida como experiências e inter-relações visuais, e os surdos, como diferentes linguisticamente, bilíngues (desenvolvem a língua de sinais como o primeiro idioma e o idioma majoritário do país como o segundo), biculturais (participantes de uma comunidade linguística que se comunica e interage através da língua de sinais e participam da cultura dos ouvintes). Além de serem reconhecidos pela experiência visual, estão longe da experiência auditiva. Graças a essa dimensão devem ser compreendidos como sujeitos culturais, diferentes da condição de deficientes, pois não são indivíduos que não ouvem, são indivíduos que vêem. A SEESP aponta que o acesso ao conhecimento está

[...] intimamente ligado ao uso comum de um código linguístico prioritariamente visual, uma vez que, de outra forma, ele poderá apenas ter acesso às características físicas do objeto e não às conceituais (SEESP, 2006, p. 83).

Silva (2010) esclarece que o termo cultura possui significados diversos dentro de seu conceito geral, porém, para o surdo representa a afirmação de sua identidade de forma peculiar e específica, vale dizer, o local onde se centraliza seu espaço linguístico. A cultura surda expressa o seu jeito de ser e estar no mundo e utiliza a visão como meio principal para obtenção de conhecimentos. São socialmente e politicamente organizados.

Além disso, o autor lembra que a cultura surda é mística e híbrida,

[...] pois esta não se encontra isolada do mundo, sempre está interagindo com outras culturas evoluindo da mesma forma que o pensamento humano. Os sujeitos surdos vivem numa sociedade com uma demanda linguisticamente superior, ou seja, uma sociedade de pessoas que ouvem e falam e que detêm uma relação de poder por usar um a língua oral-auditiva, neste caso a Língua Portuguesa; desta forma acham que as pessoas surdas são: sub-culturais, não têm cultura própria, têm algumas adequações, são deficientes que necessitam entrar na linha da normalização, precisam urgentemente ser iguais à maioria, precisam falar, ver, ouvir, andar, fazer parte de uma cultura dita padrão para serem então consideradas inclusas na sociedade (SILVA, 2010, p. 274).

Hall verifica que essa questão da identidade vem sendo extensamente discutida sob o olhar da teoria social. As velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram e referenciaram o mundo social, agora estão em declínio e fazendo surgir novas identidades. O autor reitera que a crise de identidade

[...] é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 1992, p. 1).

A identidade, de maneira geral, não é um conceito factual e acabado, vai muito além, é uma proposta em que há aproximações de definições, nas quais a história se retrata no olhar de diversas interpretações. Pode ser conceituada segundo três entendimentos, de acordo com Hall:

O iluminista, como sendo o primeiro, objetivando a perfeição do ser humano; o segundo, sociológico, mostra que as identidades se moldam nas representações sociais; e por último, a modernidade tardia, que aponta as fragmentadas identidades (HALL, 1997, pp. 8-13).

A ideia principal é que um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas, que passam a apresentar fragmentações culturais. Anteriormente à modernidade, as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade forneciam sólidas localizações de indivíduos sociais. Relativamente, essa concepção de identidade fragmentada vai ao encontro da percepção de Gesueli, que trata de identidade surda:

Língua e identidade não estão desvinculadas, interessa-nos a condição da “identidade surda”, visto que o sujeito surdo faz uso de uma língua que não é a língua da maioria que o cerca (GESUELI, 2008, p. 63).

Isto porque os sujeitos se constituem na medida em que interagem com os outros e é justamente desse processo que resultam a consciência e o conhecimento de mundo.

É possível identificar um deslocamento estrutural ou talvez uma evolução nas três concepções de identidade. Conforme Hall (1992), o sujeito iluminista estava baseado na concepção de indivíduo centrado, unificado, dotado de capacidades de

razão, consciência, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando ele nascia e depois com ele se desenvolvia. Esse centro essencial do eu era a identidade da pessoa. A concepção do sujeito sociológico refletia exatamente a crescente complexidade do mundo moderno, onde a ideia era de que esse núcleo interior não era autônomo nem autossuficiente, mas construído na relação com outras pessoas consideradas importantes para o sujeito, que mediavam para ele valores, sentidos e símbolos (característica de uma cultura). O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior, mas que se modifica no diálogo contínuo com culturas exteriores e com as identidades que esses mundos oferecem.

Por fim, a concepção de modernidade tardia esclarece que o sujeito, antes visto com uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, com várias identidades, algumas vezes até contraditórias ou não resolvidas. O sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos. O conceito de identidade tornou-se provisório, variável e até problemático. “A identidade 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, p. 2).

Hall, em *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade* (1992), descreve e esclarece que as sociedades modernas não têm nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e que, principalmente, não se desenvolvem com o desdobramento de uma única lei ou causa; não podem ser mais definidas, como foram durante muito tempo por sociólogos – como um todo unificado e delimitado –; não são como uma flor que se desenvolve a partir de seu bulbo.

As sociedades modernas estão constantemente sendo descentradas e deslocadas por forças pertencentes a elas próprias. São caracterizadas pela diferença e atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que acabam produzindo uma variedade de distintas posições de sujeitos, ou seja, identidades. “[...]. Uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma pluralidade de centros de poder.” (HALL, 1992, p. 4). As sociedades modernas estão sendo definidas como sociedades de mudanças constantes, rápidas e permanentes.

No entender de Silva (2010), a construção da identidade surda sempre impera na questão da identidade cultural, e isto quer dizer que é o ponto de partida para a identificação de outras identidades surdas.

A diversidade de identidades surdas pode ser constatada na divisão por identidade descrita por Nídia Limeira de Sá:

A identidade surda (identidade política): trata-se de uma identidade fortemente marcada pela política surda. São mais presentes nas comunidades surdas a que pertencem onde apresentam características culturais regionais que carregam consigo a sua língua de sinais, possuindo, assim, experiências visuais que determinam maneiras de comportamentos, aceitando-se e se assumindo como surdos, lutando politicamente como cidadãos com suas especificidades (NÍDIA LIMEIRA DE SÁ, 2001, p. 12).

. É preciso considerar a perspectiva de Hall de que:

[...] o surdo apresenta divergências da identidade de transição, pois estão presentes entre os surdos que passam de um país a outro, ou de um Estado brasileiro a outro. Ou ainda, de um grupo surdo a outro, podendo ser identificados como surdo carioca, surdo brasileiro, surdo norte-americano. É uma identidade muito presente e marcada (HALL, 1997, p.5).

#### **1.4. O Papel da Família na Relação com o Surdo**

A família desempenha papel fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança com necessidade especial, assim como na manutenção da sua saúde. No caso da criança surda, é no ambiente familiar que ela começa a apresentar as primeiras dificuldades de comunicação e o comportamento da família influenciará na constituição dos seus primeiros valores.

O diagnóstico da surdez é geralmente um processo complicado para os familiares, já que entra em conflito com ideais e expectativas. Os planos de vida da criança são alterados por conta de suas limitações, e acabam frustrando não só os pais, como os demais familiares. A família pode passar por diversas fases, em uma espécie de processo de luto, podendo apresentar negação, raiva e depressão, até chegar à aceitação da realidade, culminando com a inclusão do surdo no ambiente

familiar. Não existe um tempo predeterminado para esse processo, que pode demorar meses ou até anos.

A estratégia de intervenção que pode ajudar os familiares é dar-lhes acesso às informações sobre surdez, como a participação em grupos de apoio, e sobre os recursos disponíveis que colaboram para a inclusão dos surdos. Os encontros grupais são eficazes na medida em que propiciam a troca de experiência, o conhecimento de soluções encontradas por outros pais, o incentivo para o contato com Libras, o estabelecimento de vínculos afetivos, colaborando para a qualidade da comunicação dos surdos. Os pais geralmente apresentam mais dificuldades para educar filhos surdos e precisam de orientação para educar, estabelecer limites e manter a disciplina das crianças (BITTENCOURT; MENDONÇA; SILVA, 2010).

A fase de escolarização e o processo de inclusão das crianças surdas no ambiente escolar também são fatores de preocupação para os pais. Na grande parte das vezes, a escola é estruturada para atender a maioria e se comunicar por meio da língua majoritária do país, fato este que aumenta os desafios para a inclusão (BITTENCOURT; MENDONÇA; SILVA, 2010). Apesar de a legislação brasileira assegurar o direito à educação dos surdos, como será detalhado em capítulo posterior, ainda existem grandes obstáculos para sua efetivação na prática.

## **CAPÍTULO 2 – LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)**

É por meio da linguagem que o homem ingressa na cultura e que se constrói como um ser transformador. Para a SEESP:

A linguagem permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com outros homens. Ela marca o ingresso do homem na cultura, construindo-o como sujeito capaz de produzir transformações nunca antes imaginadas (SEESP, 2006, p. 15).

A linguagem, na sua forma verbal ou não, permite ao homem transmitir conceitos, sentimentos e expandir o conhecimento. A surdez congênita e pré-verbal pode até bloquear a linguagem verbal do indivíduo, mas não o impede de desenvolver as demais habilidades cognitivas.

Não se sabe exatamente como surgiram as línguas de sinais das comunidades surdas. A certeza é que foram criadas para colaborar com o resgate de um sistema comunicativo por meio do canal gestual/visual. A língua brasileira de sinais não teve origem na língua portuguesa, pois enquanto a primeira é uma modalidade de língua gestual/visual, a segunda é constituída pela oralidade (ALMEIDA, 2012).

Valem alguns esclarecimentos em relação à constituição de Libras, fator determinante para o reconhecimento da identidade surda.

O princípio da língua de sinais não é diferente dos outros idiomas, como o português, espanhol, catalão, francês, italiano e romeno, isto é, possui origem no latim. Todas essas línguas fazem parte de uma única família linguística, sejam elas românicas ou neolatinas. A língua portuguesa no Brasil sofreu uma série de modificações em relação à pronúncia, vocabulário e sintaxe e a Libras não foi exceção nesse processo.

Durante a Idade Média, os surdos não eram vistos pela Igreja como seres imortais, pois não podiam falar os sacramentos. Somente ao final da Idade Média, com o objetivo de proteger o direito à herança familiar e os títulos de nobreza,

apareceu a figura do professor com dedicação exclusiva para a educação de surdos (SKLIAR, 1999).

A educação de surdos iniciou-se verdadeiramente com Pedro Ponce de León em meados de 1520 a 1584, na Europa. A educação era direcionada aos filhos dos nobres. Leon, da Ordem Beneditina, tinha muitos alunos surdos em seu mosteiro e se dedicava ao ensino da escrita, fala e leitura (ALBRES, 2005). O monge ensinou-os a falar grego, latim e italiano, além de conceitos de física e de astronomia (GOLDFELD, 2001).

No início do século XVI, na Espanha, Ponce de León começou a ensinar alguns surdos a falar por meio de uma metodologia chamada de datilologia, que é uma representação manual das letras do alfabeto, e assim conseguiu promover a escrita.

A França é considerada precursora na educação de surdos, inclusive em 1750, o abade Charles-Michel de L'Épée, com o aprendizado que obteve nas ruas de Paris com os surdos, criou os "Sinais Metódicos" (junção da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa) e fundou o Instituto Nacional para Surdos-Mudos. Com a sua morte, o método acabou sendo modificado para oralismo.

Em 1880, no Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão, por influência de Alexandre Graham Bell, foi votado que o método de ensino oficial seria o oralismo, e a língua de sinais, na ocasião, acabou sendo proibida, mas mesmo assim os surdos continuaram a utilizá-la fora do ambiente escolar. O oralismo defende que a surdez é uma deficiência que deve ser amenizada com a estimulação auditiva – que é a ideia de integrar a qualquer custo o surdo à comunidade ouvinte – e tratada com o uso de aparelho de amplificação sonora individual.

Essa abordagem durou até a década de 60, mas logo após, com o fracasso do oralismo na educação de surdos, começou-se a utilizar o método que combinava a língua de sinais, a língua oral, a leitura labial, o treino auditivo e o alfabeto manual para a educação de surdos. Essa iniciativa partiu de Dorothy Schiflet, professora, que tinha um filho surdo e começou a educá-lo por meio desse método, que deu

origem então ao chamado Método de Comunicação Total. O foco da comunicação total não era o do aprendizado de uma língua, mas a comunicação, e assim fazia uso simultâneo de códigos manuais com a língua oral, ou melhor, da língua oral sinalizada com as regras gramaticais da língua oral.

Dorothy fracassou quando muitos consideraram que essa comunicação era artificial e que dificultava a aprendizagem e entendimento, pois a língua de sinais possuía estrutura diferente da língua oral. Além disso, William Stokoe, linguista americano, na década de 60 defendeu e provou por meio de pesquisa que a língua de sinais possuía estrutura própria, com todas as características da língua oral e adquiridas naturalmente pelos surdos (ARANTES; PIRES, 2012).

Heinick foi o fundador da primeira escola pública baseada na oralidade para o ensino de crianças surdas. Para ele, o ensino da língua oral era a melhor forma de adaptar o surdo à sociedade. Ocorreram confrontos entre as correntes de L'Épée e Heinick. Os argumentos de L'Épée foram considerados vencedores pela comunidade científica e Heinick teve um pedido de recursos negado para a ampliação de seu instituto, que contava com apenas nove alunos. L'Épée conseguiu enorme sucesso na educação dos surdos, e em pouco mais de uma década, sua escola passou a atender a cerca de setenta e cinco surdos, uma quantidade significativa para a época (GOES, 1989).

A educação dos surdos no Brasil teve início no Segundo Império, em 1855. A mando do imperador Dom Pedro II, Hernest Huet, professor surdo, foi trazido ao País para iniciar trabalhos com duas crianças surdas. Hernest trouxe consigo o alfabeto manual francês e a língua francesa de sinais, originando assim a Libras, com grande influência da língua francesa (GOLDFELD, 2001).

Em 1857, o INES foi fundado. A partir de 1911, o INES adotou o oralismo puro. Ao final da década 70, a comunicação total chegou ao Brasil e na década seguinte o bilinguismo se desenvolveu no País (GOLDFELD, 2001).

Em 1951, a direção do instituto foi assumida pela Prof.<sup>a</sup> Ana Rimoli de Faria Dória. Em quase 100 anos de existência, era a primeira vez que um profissional de educação dirigia o instituto. Nessa gestão, a grande inovação foi o surgimento do Curso Normal de Formação de Professores para Surdos, curso conhecido atualmente como Magistério. Vale destacar que a metodologia usada era voltada ao oralismo (FREITAS, 2012).

Na década de 1970, com a visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos da Universidade Gallaudet, em Washington, chegou ao Brasil a filosofia da Comunicação Total, e na década seguinte, a partir de pesquisas linguísticas da professora Lucinda Ferreira Brito sobre a língua brasileira de sinais, e da professora Eulália Fernandes sobre a educação dos surdos, o bilinguismo passou a ser difundido (FERREIRA, 2010).

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo menciona que outros institutos fizeram parte da história da educação dos surdos no Brasil, tais como: Instituto Santa Terezinha (IST), fundado em 1929, que tem o conceito de integração no ensino regular; a Escola Municipal Hellen Keller (EMEE Hellen Keller), fundada em 1951 pelo então prefeito de São Paulo, Dr. Armando de Arruda Pereira; o Instituto Educacional de São Paulo – IESP, fundado em 1954, e mais tarde doado à PUC/SP. O IESP, que atualmente é referência em pesquisas e estudos na área de surdez.

Os avanços em relação à concretização dos direitos da pessoa surda começaram a ocorrer a partir da Constituição Federal de 1988 e com a criação de políticas públicas. Na última década, a surdez passou de patologia a um fenômeno social, passando a ser tratada como uma diferença e não como deficiência. A sociedade ainda apresenta grande dificuldade para entender esses novos conceitos e acaba responsabilizando a família pelo papel de inclusão do sujeito na sociedade (BITTENCOURT; MENDONÇA; SILVA, 2010).

São desafios do século XXI: o respeito à diversidade e o direito à igualdade: “Isso inclui a convivência com pessoas com deficiência. No caso dos portadores de

deficiência auditiva, implica ainda o reconhecimento da língua de sinais e da cultura da população surda” (CHAVEIRO et al., 2013).

A língua de sinais era nomeada de diversas maneiras: linguagem de gestos, linguagem dos surdos, gestos, mímicas, pantomima, movimentos com as mãos, definições usadas para referir como os surdos se comunicavam. Os movimentos da maioria de percepção oralista defendiam que os surdos deveriam falar ou ser oralizados a qualquer custo, e a língua de sinais deveria ser proibida. Os surdos também eram e continuam sendo impulsionados pelas comunidades surdas, onde são estimulados a estabelecer relações sociais e emocionais e a defender a cultura surda, reconhecendo a língua de sinais e sua comunidade.

Libras é um sistema linguístico e por meio dele o surdo irá se constituir, formando a sua identidade e cultura. O direito à prática é assegurado por lei, sem imposição da língua majoritária do País (CHAVEIRO et al., 2013). Libras possui os seus códigos, gramática, léxicos e símbolos que se renovam, caracterizando-se como um sistema linguístico. Mais especificamente, é uma língua composta de movimentos e formatos de mãos, braços, olhos, face, cabeça e postura corporal que fornecem as características gramaticais necessárias para o reconhecimento de uma língua (CRUZ, DIAS, 2009).

A língua do surdo é produzida pelas mãos e recebida pelos olhos. O articulador movimenta as suas mãos no espaço em frente ao corpo e também a sua face, desempenhando funções na língua, dizem ARANTES, e PIRES:

Tanto o movimento do corpo quanto o da face desempenham funções na língua e os principais parâmetros da língua de sinais são: locação – refere-se ao lugar no corpo ou no espaço de articulação definido pelo corpo em que, ou perto da qual o sinal é articulado aos movimentos da mão ou do pulso, e a configuração de mão, que é a forma que a mão toma ao ser realizado o sinal. Há ainda a expressão facial e/ou corporal que complementam o sinal (ARANTES; PIRES, 2012, p. 116).

O não reconhecimento desse sistema linguístico dificulta inclusive o acesso dos surdos aos serviços de atenção básica oferecidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e impõe barreiras para o tratamento adequado a essa população. Nas palavras de CHAVEIRO et al.:

[...]. A ausência de intérpretes e a falta de preparo dos funcionários no atendimento aos surdos são aspectos que fragilizam o vínculo comunicativo na realização de tratamento adequado. Torna-se imperativo que profissionais da saúde conheçam as questões que envolvem a identidade e a cultura surda, a fim de não comprometer a assistência que lhe é prestada (CHAVEIRO et al., 2013, p. 618).

Os surdos são compreendidos como pertencentes a um grupo minoritário, semelhante aos grupos de afrodescendentes, índios, profissionais do sexo, homossexuais, entre outros. Essas pessoas têm sido denominadas, desvalorizadas, discriminadas por representarem o diferente, o outro, ou até mesmo o inferior. Vale destacar que esses grupos minoritários não podem ser entendidos pela quantidade de pessoas a eles pertencentes, mas sim como grupos de baixo poder de influência. Com o passar do tempo, foram sendo deixados de lado no processo político-social e na vivência da cidadania, ou seja, não fazem parte da maioria dominante de poder econômico, educacional, político, jurídico e social. Nesse sentido, os surdos, como minorias, acabaram sendo compreendidos ou chamados de deficientes auditivos, pessoas com deficiências, portadoras de necessidades especiais, incapazes, entre outras denominações (CRUZ; DIAS, 2009).

Apesar de inúmeras as definições e abordagens, o vocábulo deficiente para Ferreira (2001, p.205) significa: “pessoa que apresenta deficiência física ou psíquica”. Assim como necessidade quer dizer: “aquilo que é inevitável, fatal” (FERREIRA, 2001, p. 482). Essa perspectiva possui a ideia de indivíduo com patologia, com déficit biológico ou quadro clínico, que necessita de terapia para se reabilitar e voltar a ouvir e a falar. É a negação da surdez como constituição do ser e da diferença, uma barreira para o seu entendimento. Tal realidade é reproduzida no contexto escolar, por um ambiente que se constitui, em sua grande maioria, como monolíngue e monocultural, organizado para atender ouvintes, onde se ignoram a surdez e as suas diferenças (CRUZ; DIAS, 2009).

Na década de 60, o reconhecimento e a adoção da língua de sinais como primeira língua dos surdos, e a língua do país, ganharam força em vários países, como revelam GUARINELLO et al.:

Pode-se acompanhar que, a partir da década de 1960, o reconhecimento e a adoção da língua de sinais, enquanto primeira

língua dos surdos e da língua nacional, como de uma segunda língua, passaram a ganhar força em diferentes países. Essa abordagem, primeiramente debatida e posta em prática nos Estados Unidos, passou a ser denominada como bilíngue e teve como um dos fundamentos originais a preservação da identidade e da cultura da comunidade surda. A partir dessa perspectiva, entende-se que o surdo deve ser bilíngue e, para tanto, deve adquirir como língua materna a língua de Sinais, e como segunda língua, a língua oficial de seu país. Isso porque o modelo bilíngue, gestado a partir de uma visão socioantropológica da surdez, concebe a língua de Sinais como a língua natural dos surdos (GUARINELLO et al., 2013, p. 1).

A língua de Sinais é a língua que o surdo pode dominar plenamente e que serve para todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas. O bilinguismo pretende oferecer ao surdo um ambiente linguístico no qual a comunicação ocorra de forma natural, sendo a língua de Sinais tratada como a primeira língua e o português, como a segunda língua (GOLDFELD, 1997).

Conforme Souza (1998), Libras não pode ser confundida com mímica. É uma língua que está em evolução, principalmente pelo que os mais jovens vêm criando. O autor diz também que apesar das diferenças dos sistemas linguísticos de ouvintes e surdos, ambos podem conviver naturalmente em uma única comunidade se ocorrer um esforço bilateral.

Para Brito, as línguas de Sinais são diferentes das línguas orais:

[...] porque se utilizam de um meio ou canal visual-espacial e não oral-auditivo. Assim, articulam-se espacialmente e são percebidas visualmente, ou seja, usam o espaço e as dimensões que ele oferece na constituição de seus mecanismos “fonológicos”, morfológicos, sintáticos e semânticos para veicular significados, os quais são percebidos pelos usuários através das mesmas dimensões espaciais (BRITO, 1997, p.8).

De acordo com a área da saúde, e tradicionalmente pela área de educação, o indivíduo surdo pode ser considerado:

**Parcialmente surdo** (com deficiência auditiva – DA):

a) Pessoa com surdez leve – indivíduo que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse indivíduo é considerado desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição

normal da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatório na leitura e/ou na escrita.

b) Pessoa com surdez moderada – indivíduo que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É frequente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, maiores problemas linguísticos. Esse indivíduo tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ou formas gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada à sua aptidão para a percepção visual.

### **Surdo**

a) Pessoa com surdez severa – indivíduo que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até os quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área da saúde e da educação, a criança poderá chegar a adquirir linguagem oral. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.

b) Pessoa com surdez profunda – indivíduo que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica quanto à identificação simbólica da linguagem. Um bebê que nasce surdo balbucia como um de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral. Assim, tampouco adquire a fala como instrumento de comunicação, uma vez que, não a percebendo, não se interessa por ela, e não tendo retorno auditivo, não possui modelo para dirigir suas emissões. Esse indivíduo geralmente utiliza uma linguagem gestual, e poderá ter pleno desenvolvimento linguístico por meio da língua de sinais. Atualmente, muitos surdos e pesquisadores consideram que o termo “surdo” refere-se ao indivíduo que percebe o mundo por meio de experiências visuais e opta por utilizar a língua de sinais, valorizando a cultura e a comunidade surda (SEESP, 2006, p. 19).

A surdez pode ser definida como uma privação sensorial que interfere na percepção do som e repercute na qualidade da comunicação do indivíduo e na sua relação com a sociedade majoritária (BITTENCOURT; MENDONÇA; SILVA, 2010).

Conforme estes mesmos autores, no Brasil, as causas da surdez podem ser diversas:

- Fatores pré-natais – rubéola congênita, hereditariedade e fatores genéticos;
- Fatores pós-natais – intercorrências neonatais;
- Fatores perinatais – baixo peso, hiperbilirrubinemia, ototoxicidade e anoxia perinatal.

A pessoa surda pode ser compreendida como “[...] aquela com uma perda auditiva bilateral significativa, majoritariamente severa ou profunda, instaurada antes, durante ou alguns anos após o seu nascimento. [...]” (ANGELUCCI; LUZ, 2010, p. 38).

Existe certa dificuldade para ouvintes compreenderem o que é realmente a surdez. Isso ocorre porque, além da característica física relacionada à perda auditiva, que é possível de ser quantificada através de exames, também há alguns outros fatores que acabam dificultando a explicação e a quantificação das possíveis perdas, ou até mesmo de ganhos.

Duas concepções acabam entrando em choque: a tradicional, advinda de um paradigma médico-pedagógico, que considera a surdez como um déficit, e o paradigma socioantropológico, que aborda a surdez como uma característica cultural e o surdo como membro de uma comunidade minoritária linguística e étnico-cultural própria. A segunda perspectiva (socioantropológica) considera que o surdo passa pela construção de uma identidade própria e por um processo de afirmação da diferença, designados por alguns como *Deaf Pride* (Orgulho Surdo).

Essa autoafirmação pode tornar-se perigosa se provocar no indivíduo um autofechamento em sua comunidade surda, dificultando assim o seu diálogo intercultural com ouvintes e não ouvintes, o que pode prejudicar e empobrecer a sua relação com toda a sociedade (AFONSO, 2008).

Algumas questões ligadas à forma de construção da identidade de um surdo devem ser compreendidas; afinal, esses fatos acabam retardando o processo:

- cerca de 95% dos surdos são filhos de ouvintes;

- existe diferentes formas de encarar a surdez por ouvintes e surdos;
- a maior parte da sociedade é ouvinte;
- o diagnóstico da surdez é realizado muito tardiamente;
- o atendimento aos surdos raramente é precoce e é muito disperso;
- grande parte dos profissionais que trabalham com surdos não é competente em língua gestual (AFONSO, 2008).

Dias (2009) compreende a surdez como experiências e inter-relações visuais, e os surdos, como diferentes linguisticamente, bilíngues, biculturais (participantes de uma comunidade linguística: comunicam-se e interagem através da língua de sinais e participam da cultura dos ouvintes). Embora sendo reconhecidos pela experiência visual, estão longe da experiência auditiva.

Graças a essa dimensão, devem ser compreendidos como sujeitos culturais, diferentes da condição de deficientes, pois não são indivíduos que não ouvem, mas são indivíduos que vêem. O acesso ao conhecimento está “[...] intimamente ligado ao uso comum de um código linguístico prioritariamente visual, uma vez que, de outra forma, ele poderá apenas ter acesso às características físicas do objeto e não às conceituais (SEESP, 2006, p. 83).

A identidade do surdo se constrói dentro de uma cultura visual pelo fato de a sua língua ser vista no corpo do outro, ou seja, por meio do olhar, das mãos, das expressões e do corpo (CRUZ; DIAS, 2009).

Carmo et al. (2007, p. 5) definem o surdo como “[...] todo indivíduo que, por não ouvir, é plenamente visual, acedendo por isso, naturalmente, à língua gestual da respectiva comunidade, construindo assim uma Identidade cultural própria”.

O termo cultura possui significados diversos dentro de seu conceito geral, porém, para o surdo, representa a afirmação de sua identidade de forma peculiar e específica, onde se centraliza o seu espaço linguístico. A cultura surda expressa o seu jeito de ser e estar no mundo e utiliza a visão como meio principal para obtenção de conhecimentos. Os surdos são social e politicamente organizados (SILVA, 2010).

Na construção da identidade surda sempre impera a identidade cultural; isto quer dizer que é o ponto de partida para a identificação de outras identidades surdas (SILVA, 2010).

A questão da identidade vem sendo extensamente discutida sob o olhar da teoria social. As velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram e referenciaram o mundo social, agora estão em declínio e fazendo surgir novas identidades, ou melhor, vêm fragmentando o indivíduo moderno.

Para Hall, esse fenômeno é chamado de crise de identidade, que:

[...] é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2006 p.5).

A identidade, de maneira geral, mostra que não é um conceito factual e acabado, vai muito além, é uma proposta onde há aproximações nas quais a história se retrata no olhar de diversas interpretações, sendo definida em três concepções, de acordo com Hall (2006, p.8): “o iluminista, como sendo o primeiro, objetivando a perfeição do ser humano; o segundo, sociológico, mostra que as identidades se moldam nas representações sociais; e por último, a modernidade tardia, que aponta as fragmentadas identidades”.

A ideia principal é que um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas em fragmentações culturais. Anteriormente à modernidade, as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade forneciam sólidas localizações de indivíduos sociais.

Relativamente, essa concepção de identidade fragmentada vai ao encontro da percepção de Gesuéli (2008, p. 63) sobre a identidade surda:

“[...] língua e identidade não estão desvinculadas, interessa-nos a condição da ‘identidade surda’, visto que o sujeito surdo faz uso de uma língua que não é a língua da maioria que o cerca”. Isto porque os sujeitos se constituem enquanto interagem com os outros, e é justamente desse processo que resultam a consciência e o conhecimento de mundo.

É possível identificar um deslocamento estrutural, ou talvez uma evolução nas três concepções de identidade. Hall (2006) salienta que o sujeito iluminista estava baseado na concepção de indivíduo centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, consciência, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando a pessoa nascia e assim com ele se desenvolvia. Esse centro essencial do eu era a identidade da pessoa.

A concepção do sujeito sociológico refletia exatamente a crescente complexidade do mundo moderno, onde a ideia é que esse núcleo interior não era autônomo e nem autossuficiente, mas construído na relação com outras pessoas consideradas importantes para o sujeito, que mediavam para ele valores, sentidos e símbolos (característica de uma cultura).

O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior, modificado no diálogo contínuo com culturas exteriores e com as identidades que esses mundos oferecem. Por fim, a concepção de modernidade tardia esclarece que o sujeito, antes visto com uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, com várias identidades, algumas vezes até contraditórias ou não resolvidas. O sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos. O conceito de identidade tornou-se provisório, variável e até problemático.

“A identidade 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, p. 2).

Hall (2006) esclarece que as sociedades modernas não têm nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e que, principalmente, não se desenvolvem com o desdobramento de uma única lei ou causa, não podem ser mais definidas, como foram durante muito tempo por sociólogos, como um todo unificado e delimitado: não são como uma flor que se desenvolve a partir do seu bulbo. As sociedades modernas estão constantemente sendo descentradas e deslocadas por forças de si mesmas.

São caracterizadas pela diferença e atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que acabam produzindo uma variedade de diferentes posições

de sujeito, vale dizer, identidades. “Uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma pluralidade de centros de poder” (HALL, 2006, p. 4). As sociedades modernas estão sendo definidas como sociedades de mudanças constantes, rápidas e permanentes.

É oportuna a explicação de Quadros a respeito do surdo:

[...] que aprende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e língua portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais (QUADROS, 1997, p. 4).

Na visão da SEESP, pode-se afirmar que é por meio da linguagem que o homem ingressa na cultura e que se constrói como um ser transformador:

A linguagem permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com outros homens. Ela marca o ingresso do homem na cultura, construindo-o como sujeito capaz de produzir transformações nunca antes imaginadas (SEESP, 2006, p. 15).

Chomsky afirma:

A palavra tem uma importância excepcional no sentido de dar forma à atividade mental e é fator fundamental de formação de consciência, é capaz de assegurar o processo de generalização, além de ser veículo de transmissão do saber (CHOMSKY, 1994, apud BRASIL, 2004, p. 15).

É evidente que, apesar da importância do raciocínio lógico-matemático e dos sistemas-símbolos, a linguagem, tanto na sua forma verbal como em outras maneiras de comunicação, permite ao homem transmitir conceitos, sentimentos, e através dela e de seus elementos também consegue expandir o seu conhecimento.

Alguns estudiosos esclarecem que as crianças não seriam capazes de aprender a língua materna sem fazer suposições iniciais sobre como o código deve operar ou não, ou seja, é por meio da palavra que a criança consegue dar forma à atividade mental e alcançar a consciência. Como já dito, ela é capaz de assegurar o processo de abstração e generalização e serve como veículo de transmissão do saber. A surdez congênita e pré-verbal pode até bloquear a linguagem verbal do indivíduo, mas não o impede de desenvolver as demais habilidades cognitivas.

Vale esclarecer que a fase decisiva para a formação psíquica de um indivíduo ocorre entre 0 e 5 anos de idade, e que a teoria a respeito da base biológica da linguagem defende a existência de um substrato neuroanatômico no cérebro para o sistema da linguagem. Isso significa que todos os indivíduos apresentam uma predisposição para adquirir a fala. Ainda segundo a SEESP:

Nesse caso, o que se deduz é a existência de uma estrutura linguística latente responsável pelos traços gerais da gramática universal (universais linguísticos). A exposição a um ambiente linguístico é necessária para ativar a estrutura latente e para que a pessoa possa sintetizar e recriar os mecanismos linguísticos. As crianças são capazes de deduzir as regras gerais e regularizar os mecanismos de uma conjugação verbal, por exemplo. Dessa forma, utilizam as formas “eu fazi”, “eu di”, enquadrando-as nas desinências dos verbos regulares – “eu corri”, “eu comi” (SEESP, 2006, p. 15).

É inegável que os indivíduos podem ser influenciados pelos fatores externos, afinal, estão em constante interação com todo o ambiente. Os fatores podem afetar positiva ou negativamente o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, sendo necessário que soluções alternativas sejam criadas e possibilitem meios de comunicação para as crianças com necessidades especiais e as habilitem a desenvolver seu potencial linguístico. As pessoas surdas podem adquirir a linguagem normalmente e existe explicação e comprovação científica para este processo. O ser humano possui dois sistemas para a produção e reconhecimento da linguagem: o sensorial e o motor. O primeiro faz uso da anatomia visual/auditiva e vocal (línguas orais) e o segundo, da anatomia visual e anatomia da mão e do braço (língua de sinais com estrutura sintática própria).

Diversas pesquisas comprovaram que crianças surdas, mesmo não expostas a nenhuma língua de sinais e sem contato entre si, desenvolveram formas de linguagens ou sistemas de gesticulação manual semelhantes, com características morfológicas e lexicais (SEESP, 2006). Também, de acordo com Brasil (2004), o ser humano possui – para a produção e o reconhecimento da linguagem – um sistema sensorial, que faz uso da anatomia visual/auditiva e vocal, e um sistema motor, que faz uso da anatomia visual e da anatomia de mão e braço.

## 2.1. A Surdez e o Bilinguismo

Na década de 60, o reconhecimento e a adoção da língua de sinais –como primeira língua para os indivíduos surdos – ganharam força em vários países, sendo uma etapa importante no movimento de mudança na educação de surdos. Na lição de Guarinello et al.:

Essa abordagem, primeiramente debatida e posta em prática nos Estados Unidos, passou a ser denominada como bilíngue e teve como um dos fundamentos originais a preservação da identidade e da cultura da comunidade surda. A partir dessa perspectiva, entende-se que o surdo deve ser bilíngue e, para tanto, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, e como segunda língua, a língua oficial de seu país. Isto porque o modelo bilíngue, gestado a partir de uma visão socioantropológica da surdez, concebe a língua de sinais como a língua natural dos surdos (GUARINELLO et al., 2013, p. 1).

No Brasil, esse movimento começou a se fortalecer a partir do final da década de 80, quando foi instituída a comunicação total, que utilizava o máximo possível de recursos para a comunicação entre surdos e ouvintes. Ressalta-se, no entanto, que a língua portuguesa ainda desempenha o papel de língua majoritária, enquanto à língua de sinais é atribuído o papel de suporte (MOURA; VIEIRA, 2011).

A língua de sinais é a língua que o surdo pode dominar plenamente e que serve para todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas, como citado anteriormente. O bilinguismo pretende oferecer ao surdo um ambiente linguístico no qual a comunicação ocorra de forma natural. O surdo é, portanto, um sujeito bilíngue, com a capacidade de dominar o uso das duas línguas. Coracini reconhece:

Bilinguismo começa quando o usuário de uma língua produz enunciados completos e com significado em outra língua. [...] O bilinguismo incipiente que caracteriza os estágios iniciais de contato entre duas línguas, permitindo a possibilidade de um falante ser considerado bilíngue apesar de não produzir enunciados compreensíveis e completos em uma das línguas (CORACINI, 2003, p.30).

Para esse autor, um indivíduo pode não conseguir produzir um enunciado, mas ser capaz de entender. Uma questão a se considerar é que pelo fato de o surdo não poder optar pelo uso exclusivo da língua majoritária na modalidade oral, permanece bilíngue por toda a vida.

## **2.2. A Educação Bilíngue e o Decreto nº 5.626**

Quando Libras é assumida no ambiente educacional comum, favorece o desempenho dos surdos. As propostas e as discussões relacionadas à educação inclusiva não se restringem apenas ao direito linguístico, ao contato com usuários da mesma língua, à abordagem metodológica e à atuação de profissionais bilíngues. Incluem também a implantação dessas propostas nas políticas governamentais.

Embora o acesso à educação por meio da língua de sinais esteja previsto na legislação, essa realidade nem sempre é observada nos ambientes escolares, já que grande parte dos profissionais apresenta domínio apenas parcial de Libras. Se o número de surdos matriculados em escolas regulares aumentou, esses alunos ainda continuam sendo tratados como se fossem ouvintes, devendo acompanhar os conteúdos preparados para os ouvintes, sem uma atenção especial e adequada. Mesmo estando em sala de aula, muitos alunos com NEE acabam sendo apartados ou excluídos, ocorrendo certo distanciamento deles, o que pode culminar na desistência dos estudos.

A educação bilíngue se intensificou a partir do Decreto-Lei 5.626/05, que introduziu a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, e os surdos passaram a ter o direito de adquirir conhecimento por meio da língua de sinais, considerando o português, na modalidade escrita, como segunda língua (KUBASKI; MORAES, 2009).

Esse decreto determinou a garantia de acesso da comunidade escolar para a aprendizagem de Libras, sobretudo na formação de professores, e estabeleceu que as instituições de educação superior tomassem providências quanto a inserir Libras como disciplina obrigatória na matriz curricular dos cursos de licenciatura, inclusive os de pedagogia. No seu artigo 14, inciso 7, deixa claro que as instituições de ensino também devem desenvolver e adotar mecanismos de avaliação alternativos de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos. O decreto ainda estipulou prazos para as instituições de ensino médio e superior incluírem Libras como disciplina curricular:

Art. 9º A partir da publicação deste decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal, e as instituições de educação superior que oferecem cursos de fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I - até três anos, em 20% dos cursos da instituição;

II - até cinco anos, em 60% dos cursos da instituição;

III - até sete anos, em 80% dos cursos da instituição;

IV – até dez anos, em 100% dos cursos da instituição. (BRASIL, 2005).

Lodi (2013) afirma que o Decreto 5.526/05, além de garantir a implantação da educação bilíngue para os alunos surdos, estabeleceu diretrizes de como deve ser a preparação dos profissionais para a atuação com os surdos. As primeiras discussões em relação ao reconhecimento, à legalização e ao uso da língua de sinais nos espaços escolares iniciaram-se em 1996, a partir da realização da Câmara Técnica “O Surdo e a Língua de Sinais”.

Desse fórum participaram representantes de universidades públicas e privadas do Brasil, instituições de ensino para surdos, instituições de pesquisas sobre Libras, representantes da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS) e comunidades surdas. O principal objetivo foi subsidiar as discussões referentes ao Projeto de Lei nº 131/96, que na ocasião estava em tramitação no Senado Federal.

O documento final indicou a necessidade da legalização de Libras, para que a comunidade surda participasse, de forma efetiva, da sociedade brasileira, e abordou as discussões relacionadas à formação de profissionais tradutores e intérpretes de Libras e os conhecimentos necessários para a sua prática. Os debates sobre esse projeto de lei culminaram, após seis anos, na Lei nº 10.436/02. Em 2005, o Decreto nº 5.626 foi sancionado. O capítulo seguinte traz outros detalhes a respeito da legislação brasileira, para melhor entendimento das políticas públicas existentes no País.

Independentemente da legislação, o fato é que o indivíduo surdo já chega à escola falando a sua língua materna, adquirida de modo natural em seu contexto familiar, e caberá à escola sistematizar o conhecimento, já que os surdos, em grande maioria, estão em um contexto diferente dos ouvintes (SEESP, 2006).

E mais, se for dada aos surdos a chance de se comunicarem em uma língua apropriada à sua compreensão, e que respeite sua cultura, serão vistos como sujeitos capazes e produtivos (STROBEL, 2007). Sacks (2010), completa essa afirmação quando diz que o infortúnio da surdez só aparece com a ausência de linguagem, ou melhor, acontece quando o surdo não é exposto a uma língua apropriada, ocasionando revezes linguísticos, intelectuais, emocionais e culturais.

## **CAPÍTULO 3 – O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO SURDO**

Muitas das dificuldades apresentadas pelos pais de crianças surdas podem estar relacionadas à ideia de limitação da criança restrita. A limitação existe e não pode ser negada, mas em momento algum o desenvolvimento cognitivo das crianças deve ser prejudicado, restringindo seu acesso à educação. No entanto, a dificuldade de inclusão dessas crianças no âmbito escolar é um fato, já que a escola é estruturada para atender à maioria e se comunicar por meio da língua majoritária do País, o que aumenta os desafios para a inclusão da minoria nesse contexto. Apesar de a legislação assegurar o direito à educação dos surdos, ainda existem grandes obstáculos para sua efetivação na prática. Segundo BITTENCOURT, MENDONÇA e SILVA:

As escolas contam com poucos professores habilitados a trabalhar com Libras e faltam profissionais-intérpretes para mediar o processo de ensino/aprendizagem, além da existência de poucas salas com recursos em escolas (BITTENCOURT; MENDONÇA; SILVA, 2010, p. 187).

### **3.1. A História da Educação do Surdo**

A educação de surdos iniciou-se verdadeiramente com Pedro Ponce de León em meados de 1520 a 1584, na Europa. A educação era direcionada aos filhos dos nobres. Leon, da Ordem Beneditina, tinha muitos alunos surdos em seu mosteiro e se dedicava ao ensino da escrita, da fala e leitura (ALBRES, 2005).

No início do século XVI, Ponce de León começou a ensinar alguns surdos a falar na Espanha, por meio de uma metodologia chamada de datilologia, que é uma representação manual das letras do alfabeto, e assim conseguiu promover a escrita. A França é considerada precursora na educação de surdos. Em 1750, o abade Charles Michel de L'Épée, com o aprendizado que obteve nas ruas de Paris com os surdos, criou os "Sinais Metódicos" (junção da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa) e fundou o Instituto Nacional para Surdos-Mudos. Com a sua morte, o método acabou sendo modificado para oralismo. Em 1880, no Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão, por influência de Alexandre

Graham Bell, foi definido que o método de ensino oficial seria o oralismo. Na ocasião, a língua de sinais foi proibida, porém os surdos continuaram utilizando-a fora no ambiente escolar.

O oralismo defende que a surdez é uma deficiência que deve ser amenizada com a estimulação auditiva, que é a ideia de integrar a qualquer custo o surdo à comunidade ouvinte e tratá-lo com o uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI). Esse pensamento permaneceu até a década de 60 quando, com o fracasso do oralismo na educação de surdos, começou-se a utilizar o método que combinava a língua de sinais, oral, leitura labial, treino auditivo e alfabeto manual.

Essa iniciativa partiu de Dorothy Schiffler, professora, que tinha um filho surdo e começou educá-lo por meio desse método e deu origem então ao chamado método de Comunicação Total. O foco principal da comunicação total não era o de aprendizado de uma língua, mas sim a comunicação. Ela fracassou quando muitos consideraram que essa comunicação era artificial e que dificultava a aprendizagem e entendimento, pois a língua de sinais possui estrutura diferente da língua oral.

Além disso, William Stokoe, linguista americano, na década de 60 defendeu e provou, por meio de pesquisa, que a língua de sinais possuía estrutura própria, com todas as características da língua oral e era adquirida naturalmente pelos surdos (ARANTES; PIRES, 2012).

Heinick foi o fundador da primeira escola pública baseada na oralidade para o ensino de crianças surdas. Para ele, o ensino da língua oral era a melhor forma de adaptar o surdo à sociedade. Ocorreram confrontos entre as correntes de L'Épée e Heinick. Os argumentos de L'Épée foram considerados vencedores pela comunidade científica e Heinick teve o pedido de recursos negado para a ampliação de seu instituto, que contava com apenas nove alunos. L'Épée, conseguiu enorme sucesso na educação dos surdos, e em pouco mais de uma década, sua escola passou a atender a cerca de setenta e cinco surdos, uma quantidade significativa para a época (GOES, 1989).

### 3.2. A História da Educação do Surdo no Brasil

A educação dos surdos no Brasil teve início no Segundo Império, em 1855. A mando do imperador Dom Pedro II, Hernest Huet, um professor surdo, foi trazido ao País para iniciar trabalhos com duas crianças surdas. Hernest trouxe consigo o alfabeto manual francês, originando a Libras, com grande influência da língua francesa (GOLDFELD, 2001).

Em 1857, o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES foi fundado. A partir de 1911, o INES adotou o oralismo puro. Ao final da década 70, a comunicação total chegou ao Brasil, e na década seguinte, o bilinguismo se desenvolveu no País (GOLDFELD, 2001).

Em 1951, a direção do Instituto foi assumida pela Prof.<sup>a</sup> Ana Rimoli de Faria Dória. Em quase 100 anos de existência, era a primeira vez que um profissional de educação dirigia o instituto. Nessa gestão, a grande inovação foi o surgimento de curso normal de formação de professores para surdos, curso conhecido atualmente como Magistério. Vale destacar que a metodologia usada é voltada para o oralismo (FREITAS, 2012).

Na década de 1970, com a visita de Ivete Vasconcelos – educadora de surdos da Universidade Gallaudet, em Washington –, chegou ao Brasil a filosofia da Comunicação Total. Na década seguinte, a partir de pesquisas linguísticas da professora Lucinda Ferreira Brito, sobre a língua brasileira de sinais, e da professora Eulália Fernandes, sobre a educação dos surdos, o bilinguismo passou a ser difundido (FERREIRA, 2010).

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo menciona que outros institutos fizeram parte da história da educação dos surdos no Brasil, tais como: Instituto Santa Terezinha (IST), fundado em 1929, que tem o conceito de integração no ensino regular; a Escola Municipal Hellen Keller (EMEE Hellen Keller), fundada em 1951, pelo então prefeito de São Paulo Dr. Armando de Arruda Pereira; o Instituto Educacional de São Paulo – IESP, fundado em 1954 e mais tarde doado

para a PUC/SP. O IESP, atualmente, é referência em pesquisas e estudos na área de surdez.

### **3.3. Desafios do Surdo na Escola**

Os indivíduos com necessidades especiais, especificamente os surdos, percorreram um longo caminho em busca do direito à educação, apesar de este ser um direito básico de todos e fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade justa, solidária, cooperativa e de valorização de diferenças. A escola, como instituição educacional, precisa propiciar um ambiente de experiência educativa e cultural que repudie qualquer tipo de exclusão.

A inclusão de pessoas com deficiência tem representado um grande desafio para as escolas brasileiras, justamente porque as metodologias praticadas geralmente não consideram a diversidade: “todos devem aprender tudo no mesmo tempo, ritmo e caminho” (LOCATELLI; VAGULA, 2009, p. 7). Carece de reformulação de currículos, metodologias e recursos didáticos, de forma a atender a todos indistintamente.

A prática mostra que, quando a linguagem de sinais – Libras – é assumida ou reconhecida em ambientes educacionais, favorece o desempenho dos surdos. É importante ressaltar que as propostas e as discussões relacionadas à educação inclusiva não se restringem apenas ao direito linguístico, ao contato com pares usuários da mesma língua, à abordagem metodológica e à atuação de profissionais bilíngues. As políticas governamentais precisam verificar o real cumprimento destas propostas.

Praticamente todos os autores pesquisados concordam que, apesar das leis, políticas e normas em prol da educação igualitária, a realidade ainda é bem diferente. As ações preveem o acesso à educação por meio da língua de sinais, contudo este fato nem sempre é observado nas escolas, onde os profissionais apresentam domínio apenas parcial de Libras. Assim, embora o número de alunos matriculados em classes ouvintes de escolas regulares esteja em crescimento, muitos alunos surdos continuam a ser tratados como se ouvintes fossem, devendo

acompanhar os conteúdos preparados para os ouvintes, sem uma atenção especial e adequada.

A igualdade no acesso à educação deve, portanto, ir além da matrícula do aluno com necessidades especiais em escolas regulares e em classes comuns. Na expressão de Prieto, deve-se investir constantemente na qualidade do ensino:

Uma das tarefas para que se possa atingir esse fim é identificar constantemente as intervenções e as ações desencadeadas e/ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos os alunos. Isso certamente exigirá novas elaborações no âmbito dos projetos escolares, visando ao aprimoramento de sua proposta pedagógica, dos procedimentos avaliativos institucionais e da aprendizagem dos alunos. É importante ainda uma atenção especial ao modo como se estabelecem as relações entre alunos e professores, além da constituição de espaços privilegiados para a formação dos profissionais da educação, para que venham a ser agentes corresponsáveis nesse processo (PRIETO, 2006, p. 5).

A escola, em seus diferentes níveis, além de ser a responsável pelo processo de construção do saber de um indivíduo e disponibilizar as ferramentas básicas para o desenvolvimento da leitura e escrita, possui forte impacto na socialização. “Se existirem grupos fortes de surdos de várias idades que potencializem uma comunidade de experiência, será importante não somente para a aquisição mais natural da língua gestual, como para a construção identitária” (AFONSO, 2008).

Por outro lado, de acordo com Vieira-Machado (2010), existem movimentos constantes que objetivam a igualdade e a educação de surdos, envolvendo políticas de identidade desta comunidade. Segundo o autor, o Estado, por ser o principal regulador de práticas educativas, sempre criou normas em prol da educação desses indivíduos, acompanhando o pensamento vigente. Além da lei que obriga a inclusão de Libras nos cursos de licenciatura, como detalhado no capítulo anterior, esses movimentos sociais vêm se estabelecendo constantemente a fim de assegurar o direito à educação dos surdos.

Se há um esforço por parte do governo no desenvolvimento de uma escola para todos, é preciso considerar que as políticas de igualdade de direitos podem se tornar reducionistas e desumanizadoras, se não forem consideradas as diferentes expressões humanas e a complexidade que vai além do termo deficiente.

Portanto, é preciso pensar no real papel da escola sob o aspecto de instituição formadora de cidadãos emancipados e críticos. Discussões sobre quais línguas (português oral ou Libras) devem ser utilizadas na educação de surdos e, principalmente, que tipo de escola é mais adequado, têm sido frequentes. Para a compreensão de toda essa complexidade e para que novas concepções simplistas não sejam formadas, é preciso compreender que os surdos estão inseridos em um processo histórico e social, ou seja, em condições concretas e historicamente construídas (ANGELUCCI; LUZ, 2010).

A escola precisa ser um ambiente acolhedor – independentemente das condições físicas, sociais, intelectuais, emocionais, étnicas ou culturais dos alunos – para que consiga exercer a cidadania, proporcionando o acesso e a permanência de todos, de forma que a educação seja realmente inclusiva (CYNTHIA, 2005).

A educação é uma ferramenta de intervenção, por meio da qual é possível transformar ideias e práticas. É no espaço escolar que os preconceitos podem ser superados, e aquilo que poderia ser uma limitação pode ganhar uma nova perspectiva. O aluno surdo tem no educador um estimulador, no sentido de incentivar e viabilizar sua autonomia. Esse processo exige muito mais do que o conhecimento sobre os conteúdos a serem ministrados (FREIRE, 2005).

São desafios do século XXI o respeito à diversidade e o direito à igualdade. “Isso inclui a convivência com pessoas com deficiência. No caso dos portadores de deficiência auditiva, implica ainda o reconhecimento da língua de sinais e da cultura da população surda” (CHAVEIRO et al., 2013).

Um exemplo de sucesso é o Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel Porto (CEPRE), da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, SP. Por meio de seus programas atende, desde 1973, recém-nascidos, crianças, adolescentes e adultos surdos. Atua na educação, na orientação às famílias e no apoio às crianças e aos adolescentes inseridos na rede básica.

O centro é composto por uma equipe interdisciplinar que reúne pedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, linguistas, assistentes sociais e principalmente

professores surdos fluentes em Libras, para o acompanhamento de desempenho. O CEPRE, além de atender pessoas com deficiência visual e auditiva desde a última década, atua na formação de alunos de graduação e pós-graduação em fonoaudiologia. A população atendida, em maior parte é oriunda da região metropolitana de Campinas, mas também recebe usuários de diversas faixas etárias de outros Estados. A equipe é coordenada pela professora Dra. Angélica Bronzatto de Paiva e Silva.

### **3.4. O Papel do Educador**

O papel do professor tem sido bastante enfatizado nas discussões acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais no ensino regular. Alguns autores e pesquisadores defendem que os professores desempenhem um papel estratégico na educação inclusiva, criando soluções que contemplam os alunos com deficiências, para que estes não se sintam discriminados.

Constata-se, no entanto, que há professores que se autodefinem como despreparados para o atendimento das particularidades de cada indivíduo, ou que são resistentes às mudanças, o que dificulta que a política de inclusão se torne realidade nas escolas (ALMEIDA, 2012, pp. 35-36). Há de se cuidar do processo de formação de professores, para que os alunos com NEE “não sejam apresentados de forma generalizada, com manual de instruções para cada tipo de deficiência. Mas que essa formação se dê numa perspectiva humanizadora, em que cada ser humano seja percebido em sua singularidade”.

O mesmo autor ainda afirma que a “formação de professores deve superar o conhecimento científico acerca do outro, priorizando a experiência, a ética e a responsabilidade para com o outro, com alteridade e sugerindo o diálogo entre os professores”.

A formação do professor deve contemplar a prática educativa, o planejamento e a execução de atividades didáticas, a organização da sala de aula e dos materiais didáticos, a administração da sequência e do ritmo de realização das atividades, de modo a atender às diferenças apresentadas pelo aluno com NEE, orientando o seu

processo de aprendizagem e promovendo sua socialização (VITALIANO; MANZINI, 2010).

Existem questionamentos de diversos autores relacionados às condições em que vem ocorrendo a inclusão de alunos surdos em escolas regulares, bem como são identificados os fatores que influenciam o desempenho escolar desses indivíduos: falta de intérpretes, de recursos imagéticos, de conhecimento de Libras, tanto dos professores como dos alunos. Esse rol de fatores demonstra que, embora a legislação preveja mecanismos de acessibilidade aos indivíduos surdos, o que se tem alcançado está aquém do necessário, sobretudo a formação do professor que irá atuar com indivíduos que dependem do sentido visual.

Nesse sentido, Reily afirma que além do apoio do tradutor-intérprete, das salas de recursos e dos serviços especializados do professor de educação especial:

[...] é de fundamental importância que o aluno sinta que seu professor está se esforçando para se aproximar dele, tentando encontrar maneiras de interagir com ele. O professor também pode intermediar a aceitação do aluno surdo pelos outros alunos, para que ele se sinta parte da classe. Na nossa sociedade, a interação se dá mediada pela linguagem. Não basta uma aproximação física (REILY, 2004, p.125).

Um ponto a destacar é que o professor deve lançar mão de todos os recursos e estratégias visuais possíveis para beneficiar seu aluno surdo. Geralmente, a responsabilidade pelo fracasso escolar é atribuída unicamente ao aluno. Todavia, a realidade demonstra que há “uma deficiência cultural do seu grupo social” (FERNANDES, 2006, p. 75) que não lhe propiciou, no momento devido, o acesso a uma língua natural, que edificasse as bases para um desenvolvimento linguístico adequado, e conseqüentemente, cognitivo.

A aquisição da língua escrita ocorrerá na medida em que a criança for sendo exposta a ela. Cabe ao professor, desde cedo, estimular o gosto pela leitura e pela escrita (leitura de histórias infantis com o apoio de imagens visuais, dramatizações, e dependendo do caso, da sinalização). Todas as experiências devem ser

registradas em forma de texto, devem ser construídas em conjunto com as crianças e escritas pelo professor. Teberosky, em entrevista, comenta:

[...] ao ver escrito no quadro negro, ele diferencia a linguagem escrita da falada, seleciona as melhores palavras e expressões, percebe a organização da escrita em linhas, a separação das palavras, o uso de outros símbolos, como os de pontuação. A criança vê o seu texto se concretizar (TEBEROSKY, 2005, p. 24).

Para Fernandes, o professor deve criar situações “agradáveis e significativas” quando propõe atividades de linguagem escrita:

[...] é comum nos depararmos com propostas da língua portuguesa para estudantes surdos que a separam de seu conteúdo vivencial, desconsiderando seu contexto de produção e reduzindo-a a um sistema abstrato de regras, que deve ser incorporado através do treino e da repetição (FERNANDES, 2006, p.79).

Fernandes ainda defende que não é qualquer proposta de interação que conduz ou colabora para a aprendizagem. Sugere a utilização de formas alternativas de organização, metodologias e avaliações que favoreçam a atividade de cada indivíduo, a organização de atividades em pequenos grupos, a utilização de recursos visuais de comunicação diversos e avaliação do aluno em todas as áreas.

Pelo fato de o ensino de Libras ser obrigatório nos cursos de licenciatura, subtende-se que o professor regente deve ministrar aulas em Libras, o que tecnicamente é impossível. Afinal, o domínio de qualquer língua requer muito mais do que um semestre ou um ano de curso (BOTELHO, 2007).

Almeida faz uma análise do art. 14, cap. 4 do Decreto 5.626/05, e afirma que deveria partir daí as diretrizes para a formação do professor que irá atuar com outros profissionais na educação de surdos. O professor regente de classe deve ter conhecimento a respeito da singularidade linguística manifestada pelos alunos:

Talvez esse item seja o que melhor justifica a disciplina de Libras na formação de professores e que deveria nortear os planejamentos da disciplina, principalmente a seleção de conteúdos que serão ministrados, cuidando desse modo para que a disciplina não se equipare a um curso básico de Libras, mas que vá além do ensino dessa língua (que é indubitavelmente essencial para a formação de professores), contemplando aspectos cognitivos e pedagógicos fundamentais ao trabalho docente (ALMEIDA, 2012, p. 41).

Por desconhecimento da língua de sinais e da lógica das produções escritas pelos alunos surdos, alguns professores acabam acreditando que as dificuldades no domínio da língua-padrão estejam associadas a falhas de ordem cognitiva, situação esta que aumenta a importância da compreensão da estrutura da língua de sinais e especificidades da surdez.

Almeida assegura:

[...] Daí a importância de compreender a estrutura da língua de sinais e especificidades da surdez: para realizar uma avaliação mais coerente do processo de aprendizagem dos alunos surdos, bem como a intervenção adequada, que considere a sua singularidade (ALMEIDA, 2012, p. 41).

Somente a aquisição da língua de sinais pelos professores e o conhecimento de como e por que a maioria dos surdos escreve diferente, não resolve a questão de inclusão desses alunos. É preciso proporcionar um ambiente educacional estimulador, que desafie o surdo, o seu pensamento e explore suas capacidades.

Todas as discussões sinalizam para um melhor investimento na formação inicial e contínua do professor, para obtenção de maior êxito na educação e inclusão de surdos no ensino regular, visto que quase todos os fatores que interferem nesse processo estão ligados às atitudes e práticas do dia a dia em sala de aula.

### **3.5. A Política Nacional de Educação e os Direitos da Pessoa Surda**

Os avanços em relação à concretização dos direitos da pessoa surda começaram a ocorrer a partir da Constituição Federal de 1988 e com a criação de políticas públicas a partir do ano 2000, que tornaram a surdez um fenômeno social, ao invés de uma patologia. A sociedade ainda apresenta grande dificuldade para entender esses novos conceitos e acaba deixando a cargo apenas da família a responsabilidade pela inclusão do sujeito surdo na sociedade.

Na década de 90, algumas iniciativas internacionais influenciaram a política nacional de educação brasileira, sobretudo a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em 1990 na cidade de Jomtien, Tailândia, e a Declaração de Salamanca (1994, Espanha).

A primeira, apesar de não visar à educação especial, favoreceu os indivíduos com deficiência, pois foi um dispositivo que estabeleceu fundamentos, diretrizes e medidas que serviram como base para a reforma educacional de vários países. Os principais objetivos foram: a universalização do acesso à educação, satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, além de um ambiente adequado.

Já a segunda preconizou que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças. O documento ressalta que as escolas regulares devem aceitar as diferenças das pessoas, com suas condições físicas, intelectuais, emocionais, sociais, linguísticas, entre outras, assegurando uma educação efetiva.

A política nacional de educação trata a igualdade e a diferença como valores indissociáveis e constitutivos de uma sociedade e defende a matrícula de qualquer indivíduo, independentemente de sua diferença, no sistema regular de ensino, para que todos tenham condições de desenvolver a cognição, em todos os níveis de ensino.

A Lei 9.394/96, art. 58, inciso 3, esclarece que a oferta da educação especial deve ter início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil, já que é exatamente nesta etapa da vida que são identificadas as deficiências e que os indivíduos devem receber a estimulação inicial para o seu desenvolvimento. Ressalta-se que antes da Lei nº 9.394/96 não havia atendimento educacional em escolas públicas, para crianças de 0 a 3 anos de idade, informa a SEESP:

Para crianças com surdez havia, em alguns Estados, programas de estimulação precoce em escolas especiais, voltados exclusivamente para o desenvolvimento da linguagem oral, por meio da estimulação auditiva e de exercícios fonoarticulatórios para emissão da fala (SEESP, 2006, p. 18).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 (Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) estabeleceu um conjunto de orientações normativas, com o objetivo de garantir o exercício dos direitos das pessoas com deficiências, e as normas de proteção social e providências para o acesso à cultura, ao lazer, à saúde, ao trabalho, à educação, entre outros.

Conforme o Conselho Nacional de Educação, em 2001 foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei nº 10.172/2001, que instituiu objetivos e metas para que os sistemas de ensino favorecessem os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). As discussões sobre este documento diagnosticaram uma defasagem na oferta de vagas e no atendimento educacional especializado no Brasil.

A resolução CNE/CBE nº 2/2001 foi determinante para a educação inclusiva. O art. 8º determinou as diretrizes nacionais para a educação de pessoas com NEE:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação

especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96. (CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO).

O artigo 10 desta resolução esclarece que se a escola comum não conseguir prover os alunos que apresentem necessidades especiais, estes podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas e, quando necessário, por atendimentos complementares das áreas da saúde, trabalho e assistência social.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigo 205, assegura o direito, delimita responsabilidades e define exatamente o papel da educação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988).

Seu artigo 206 esclarece os princípios e diretrizes para o ensino, que incluem igualdade, liberdade para aprender, gratuidade de ensino, valorização dos profissionais de educação, entre outros.

## CAPÍTULO 4 - O FENÔMENO DA COMUNICAÇÃO

A comunicação é inerente ao ser humano e à sua evolução. No início, o homem se comunicava por gestos e sinais. Depois vieram: a linguagem, os códigos escritos, as mídias (cinema, rádio, TV), e mais recentemente, os meios digitais. Tudo para auxiliar o homem a se comunicar melhor e mais amplamente.

De acordo com Ferreira (2001, p.170), “comunicação é a capacidade de trocar ou discutir ideias, de dialogar, com vistas ao bom entendimento entre pessoas”. Por meio da comunicação, os humanos compartilham diferentes opiniões e significados.

Sob a perspectiva de Serra (2007, p. 9), “os estudos de comunicação remontam a Platão, a Aristóteles, e às tematizações da linguagem em geral, e da retórica e da poética, em particular”.

A partir do século XV, o desenvolvimento da escrita e das técnicas de impressão permitiu a propagação da informação, ampliando as possibilidades de interação. Para Santaella (2007), o livro impresso transformou a informação em objeto transportável, rompendo com os mistérios do conhecimento, que era reservado a poucos privilegiados, eruditos religiosos e nobres, colaborando para a expansão da capacidade de leitura e resultando em uma mudança social, política e cultural na sociedade. Por meio do material escrito é possível romper a barreira fixada pelo tempo e espaço.

O livro foi sendo incorporado à tradição, e os seres humanos passaram a não depender somente da oralidade para se comunicarem, bem como deixaram de ter que compartilhar o tempo e o espaço a fim de terem acesso às mesmas informações. Por meio dos textos impressos, tem sido possível:

“[...] transmitir tradições, costumes, cultura e saberes para diversos indivíduos em diferentes contextos temporais e geográficos [...]” (THOMPSON, 2008, p. 3).

Os vários e atuais veículos de massa e sua relação com o homem podem ser analisados sob a perspectiva da evolução das tecnologias que possibilitaram uma acentuada transformação, ampliando a capacidade do homem de comunicar-se.

#### **4.1. Comunicação de Massa**

Fadul informa que a comunicação de massa, apesar de ter-se desenvolvido amplamente no século XX, teve manifestações no século XIX claramente delineadas:

[...] é uma característica fundamental da sociedade de massa, à qual está ligada de forma indissolúvel. Assim, quem fala em sociedade de massa, fala em comunicação de massa. Portanto, se foi no século XIX que se iniciou uma das primeiras indústrias culturais – a do jornal diário –, vai ser no século XX que se terá o coroamento desse processo, com o desenvolvimento da TV no pós-guerra. A partir daí, a aceleração do desenvolvimento tecnológico deu origem às novas tecnologias que, a cada dia que passa, introduzem novas formas de comunicação, tais como: a TV a cabo, via satélite, o videocassete, a TV de alta definição, o compact-disc, etc. (FADUL, 1993, p.57).

O fato é que as mudanças e inovações tecnológicas se aceleraram nas duas últimas décadas e a cada instante as mídias são modernizadas, o que traz novas possibilidades de transmissão e amplia o alcance de informações.

A quase interação mediada, proposta por Thompson (2008, p.13), faz referência aos meios de comunicação de massa, o que inclui a internet e demais mídias digitais. Estas têm alterado a forma como os indivíduos se comunicam e a reciprocidade da interação é o grande diferencial.

Gomes, e Braga, em suas obras de 2001, enfatizam que “vivemos na era da velocidade”, termos que sintetizam a produção e a distribuição de informação na atualidade.

Ao longo da história do processo de socialização, observa-se o homem em busca de modos, formas e meios para expressar suas necessidades e anseios e para dialogar com seus semelhantes. A comunicação evoluiu na medida em que o homem encontrou sinergia entre estes modos, formas e meios e recebeu a contribuição das novas tecnologias, em destaque, as digitais (BUENO, 2000, p. 50).

## 4.2. Comunicação na Era das Tecnologias Digitais

Com o advento da globalização a partir da década de 90, a tecnologia trouxe à tona transformações inovadoras, que têm como principais características a informação e a comunicação. Os indivíduos estão envolvidos com redes sociais diversas que permeiam suas relações profissionais, culturais, educacionais, pessoais e sociais.

O uso das novas tecnologias pela sociedade atual amplia o potencial comunicativo, proporcionando a troca de informações sob as mais diversas formas.

Castells (2010) explica que as sociedades estão cada vez mais estruturadas em uma oposição bipolar entre a rede e o ser. A cada dia, novos gêneros digitais são criados e aprimorados. Vale citar alguns deles: e-mail, fórum de discussão, weblog, chat, entre outros.

O Facebook, por exemplo, introduziu uma nova maneira de se comunicar pela internet, confirmando seu papel de disseminador de informação. É um espaço de convergência dos meios de comunicação preexistentes, bem como da cultura colaborativa e da audiência participativa (SUED, 2010). Santaella (2013, p. 317) complementa que a “[...] comunicação se apoia sobre três conceitos: a convergência midiática, a cultura participativa e a inteligência coletiva”.

Depois do advento das tecnologias digitais, e principalmente devido à popularização do computador e ao avanço da internet, atualmente são inúmeras as ofertas de informação, aprendizagem, entretenimento e lazer. Essas tecnologias vêm influenciando comportamentos e estimulando atividades intelectuais voltadas à nova realidade cultural e sociotécnica, bastante marcadas pela utilização das ferramentas digitais (XAVIER, 2011).

Lucena, na perspectiva de que educar é um processo de aquisição do conhecimento que envolve linguagens e modos de se comunicar – visto que as palavras nomeiam coisas e as coisas são convencionalmente nomeadas pelo homem –, observa a comunicação presente nos processos de aprendizagem de linguagens e nos meios estabelecidos pelas fontes comunicativas. Para ele, as

invenções tecnológicas passaram a ser exploradas na produção da escrita, afetando diretamente as práticas do homem em seu processo comunicativo:

Hoje, com os telefones celulares, não só escrevemos mensagens de qualquer lugar, como também as enviamos em tempo real para variados destinatários. O uso do envio de texto pelo celular também tem-nos forçado a ser mais sucintos em nossas mensagens, por questões que envolvem tanto a redução de custos, como também a praticidade de emitir várias mensagens com finalidades diferenciadas nos textos digitais (uso de abreviações, símbolos, dentre outros registros) (LUCENA, 2013, p.17).

Cazeloto (2008, p.103) complementa ao garantir que “a interatividade, típica da comunicação digital em rede, multiplica não apenas as possibilidades de acesso à informação, mas, igualmente, o número de falantes possíveis, ao dissolver as fronteiras entre emissão e recepção”.

E mais, como apoia Warschauer (2006, p. 251): “potencialmente, a internet proporciona um valioso meio de comunicação para pessoas dispersas geograficamente, com interesses comuns”.

É nesse sentido que Silva afirma:

As tecnologias voltadas à comunicação, sobretudo a internet, controlada pelas massas, pode gerar transformações inimagináveis de cunho social. Se a internet surge como um meio livre, onde a expressão não é dominada pelas grandes indústrias da comunicação de massa (por exemplo, a televisão) e nem por regras e concessões governamentais, a inclusão é o grande passo para a democratização da comunicação (SILVA, 2012, p. 63).

Um dos fatores oriundos do avanço tecnológico digital foi a criação de redes, cujos participantes “têm acesso a informações e recursos para desenvolver atividades colaborativas, dialogar com o outro e estabelecer conexões” (ALMEIDA, 2003, p. 205).

O autor (idem, 2012, p. 205) assegura que o avanço tecnológico admite novas modalidades de comunicação, observadas na “criação de redes”, constituídas pelo “papel ativo dos seus participantes, os quais têm acesso a informações e recursos para desenvolver atividades colaborativas, dialogar com o outro e estabelecer conexões”.

Com as comunidades digitais, frequentes no dia a dia da internet, Castells entende que surgiu uma situação nova em relação à identidade humana: a criação de “laços fracos” com desconhecidos, o que vem ampliando substancialmente as possibilidades de sociabilidade:

[...] num modelo igualitário de interação, no qual as características sociais são menos influentes na estruturação, ou mesmo no bloqueio da comunicação. [...] Os laços fracos facilitam a ligação de pessoas com diversas características sociais, expandindo assim a sociabilidade para além dos limites socialmente definidos do autorre- conhecimento. (CASTELLS, 1999, p. 445).

Santaella (2013) elucida que o estágio atual das tecnologias da informação, da comunicação e da conexão contínua é constituído de pessoas e tecnologias nômades que operam em espaços físicos não contíguos. Graças aos dispositivos móveis interconectados, é possível estabelecer formas de aprendizagem abertas, espontâneas e assistemáticas. Isto ocorre porque o acesso à informação é livre e contínuo, a qualquer hora do dia. Desta forma, os acessos à informação, à comunicação e à aquisição de conhecimento tornam-se colaborativos, compartilháveis e ubíquos.

Percebe-se que as inteligências humanas questionam, problematizam, encontram soluções, inventam, criam novas formas de interatividade. As linguagens utilizadas através dos meios acabam multiplicando as comunicações e aumentam a complexidade das relações entre indivíduos, nas mais variadas esferas sociais, salienta Lucena:

O intercâmbio cultural entre educadores e estudantes, embasados por fontes tecnológicas, possibilita um encontro de olhares na direção do saber, fazendo, propiciando um diálogo entre as regras preestabelecidas pelas gerações das décadas anteriores e das atuais (LUCENA, 2013, p. 19).

No mundo digital não existe relação física com as pessoas, e para que ocorra o mútuo conhecimento e a troca de relações é fundamental a construção de identidades digitais (MEUCCI; MATUCK, 2005).

A internet, as redes sociais, os computadores e os dispositivos móveis e seus aplicativos dão suporte à interação das práticas sociais.

### 4.3. Tecnologias Digitais e o Ambiente Educacional

É fundamental que o ambiente educacional se alie ao espaço de inclusão digital, de modo a ampliar a possibilidade de a comunidade articular-se crítica e criativamente em todos os âmbitos: econômico, político, cultural e social, em todas as partes do mundo (SANTOS, 2012).

Os gêneros digitais, Marcushi verifica, podem ser compreendidos como:

[...] textos ou enunciados providos de nossos discursos de modo virtual, digitalizados e disponibilizados na internet. Assim como os gêneros textuais, os digitais são uma exposição da língua e o modo de como visualizamos o mundo, o contexto em que vivemos, seja na forma oral ou escrita (MARCUSHI, 2008, p.151).

Os textos digitais estão definitivamente inseridos na vida social dos indivíduos. Um exemplo disto é que se pode contatar pessoas do outro lado do mundo sem sair do local, através de computador, celular ou tablets. Um professor de geografia, por exemplo, pode facilmente propor uma aula com essas ferramentas para a visualização dos polos, da vegetação e outros aspectos, por variadas dimensões, interagindo com todos esses elementos.

Segundo observa Lucena (2013, p. 17), “trazer o celular para a escola significa incorporar uma nova maneira de reflexão sobre como reconhecer outra dinâmica da cultura, marcada por um contexto globalizado e distintas relações com o tempo e o espaço”.

Marcushi (2005) esclarece que “quando dominamos um gênero textual, na verdade não dominamos uma forma linguística, mas sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares”.

A partir dessas ponderações, pode-se dizer que a internet é um espaço onde os participantes fazem uso da leitura e da escrita em situações de práticas sociais. É nesse ambiente que acabam surgindo novas maneiras de expressão.

Assim, constroem-se linguagens específicas do mundo digital, como nos bate-papos, em que se utilizam palavras abreviadas e *emotions* (caracteres e figuras que expressam emoções).

Por conseguinte, é relevante que a escola esteja preparada para incluir o aluno no meio tecnológico, apresentando-lhe como se trabalham os gêneros digitais, não em sua estrutura física, mas, sim, em suas peculiaridades, incluindo o uso da língua e o que estes textos podem lhe proporcionar no seu dia a dia. Sobre isto, Lucena observa:

No contexto escolar, seria importante conhecer como as mídias funcionam, como constroem as suas narrativas e como são elas estruturadas, enfim, perguntas que nos auxiliam acerca do entendimento dos processos de produção, circulação e recepção das mensagens midiáticas construídas pelos alunos em situações de aprendizagens. O educador não é apenas um agente que liga interfaces, mas um profissional atento aos requisitos de uma sociedade que passou a construir o conhecimento em rede: nas tessituras, no compartilhamento, ou seja, na teia sustentada fortemente pelos dispositivos técnicos e tecnológicos (LUCENA, 2013, p. 18).

Citelli ((2004, p. 140)) registra que há um campo de reflexão originado nos novos modos de organizar o conhecimento e a informação, em que a educação e a comunicação convergem no mesmo sentido, não somente na perspectiva interpessoal, mas também naquela mediada pelas novas tecnologias.

O autor argumenta que a sociedade atual está requisitando a ampliação de papéis e a redefinição de propósitos da educação escolar, aumentando assim as possibilidades de criação, desenvolvimento e interação de conhecimentos múltiplos, abrindo uma perspectiva para a dimensão espaço/temporal. Este fato modifica o cenário tradicional de enciclopedismo ainda vigente nas escolas.

Prevê-se que em breve a escola estará proporcionando ao aluno um aprendizado de modo prazeroso, como também crítico e criativo. Porém, é necessário considerar que apesar de os indivíduos de uma sociedade moderna saberem manusear as ferramentas tecnológicas e interagirem na internet, muitos ainda não compreendem a finalidade dos gêneros digitais dispostos nas mídias. E no sentido de que isso realmente aconteça, os professores devem compreender as práticas digitais para que ocorra um processo mais fluido.

Assim, a escola tende a se transformar em um espaço de diálogo entre professores, alunos e tecnologia, um lugar plural de interação, que conduzirá todos à

reflexão e à formação de cidadãos conscientes e inovadores. Quando se trabalham gêneros digitais no contexto escolar, professores e alunos trabalham tarefas coletivas, propiciando a movimentação de competências. Afinal, a sociedade da informação exige a integração e a coletividade (SANTOS, 2012).

Oliveira et al. (2014), participantes de um Grupo de Estudos e Pesquisas sobre inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens, apresentaram relato a respeito de um curso a distância para professores e tutores da Unidade de Educação a Distância da Universidade Federal da Paraíba, por meio do WhatsApp.

Alguns materiais foram fundamentais para a realização do curso, tais como: imagens do material impresso; imagens informativas do curso; áudios a respeito dos pontos norteadores do curso, vídeos de análise de jogos, de reportagens, entre outros. Grupos com temáticas diferentes foram criados:

- Grupo social – funcionou como um espaço livre, onde os cursistas poderiam tratar de temas diversificados. Teve o papel de espaço de ambientação;
- Grupo tira-dúvidas – focou-se nas dúvidas dos cursistas e permaneceu durante todo o curso;
- Grupo semana 1 – tratou da temática M-Learning (Educação Móvel), U-Learning (Educação Ubíqua) e E-Learning (Educação Eletrônica), para que os cursistas ficassem situados na modalidade de ensino em que estivessem inseridos;
- Grupo semana 2 – tratou da temática Games e Gamificação, assunto do curso;
- Grupo semana 3 – trouxe exemplos de Games para Android com a proposta de gamificação;
- Grupo semana 4 – processo avaliativo do curso e pesquisa de satisfação.

Os cursistas estabeleceram relações de proximidade com o grupo social, apresentando comentários sobre as expectativas do curso. Ao final, ocorreram alguns comentários positivos dos usuários a respeito do Ambiente Digital de Aprendizagem, como: “Muito instigante o ambiente de aprendizagem”; “Induz os participantes a participarem”; “Muito dinâmico e atual”; “Confesso que comparado com os outros que já fiz, esse foi o que houve mais reciprocidade e houve

aprendizado”; “Deveria ter uma extensão da capacitação, ou um workshop”; “Ficaremos no aguardo de novas capacitações nesta perspectiva”; “Vários cursos poderiam ser ofertados nesta plataforma de ensino”, entre outros comentários (OLIVEIRA et al., 2014).

#### **4.4. A Comunicação por Dispositivos Móveis e o Aplicativo WhatsApp**

A convergência é a mistura de linguagens. Essa convergência “não é apenas de tecnologias, mas, sobretudo, da cultura e do modo de agir em sociedade” (REIS, 2013, p. 18).

Barral descreve o aparelho celular como:

[...] um suporte que está programado para receber diferentes mídias (vídeos, fotografias, gravações de áudio), como também permite o acesso a outros meios de comunicação (rádio, televisão, internet, etc.) Assim, um celular pode produzir suas próprias mídias – filmar, fotografar, gravar sons – como também distribuí-las em diferentes meios de comunicação e assim provocar interatividade (BARRAL, 2012, p. 98).

A mobilidade, a instantaneidade e o acesso direto, possibilitados pelos celulares, permitem que os jovens se comuniquem com a sua rede de contatos para obter informações, marcar encontros, planejar ou programar a noite, o final de semana, ou simplesmente trocar ideias.

Segundo Lemos (2013, p. 91), a cibercultura considera que as novas tecnologias são utilizadas como ferramentas de “efervescência social no compartilhamento de emoções, convivialidade e de formação comunitária”. As associações entre a cibercultura e a tecnologia geram novas formas de sociabilidade.

A cibercultura redefiniu a percepção espaçotemporal e de comunidade e indivíduo. As tecnologias digitais são marcadas pela ubiquidade (estar ao mesmo tempo em toda parte) e pela conectividade. Antigamente, os principais mediadores da conexão em rede eram os computadores, hoje são os celulares. Mantovani sinaliza que o celular, ao eliminar barreiras de tempo e espaço:

[...] tornou-se um elemento agregador por possibilitar aos sujeitos um estado de conexão quase permanente. Na atualidade, é possível estabelecer, por telefone, interações mediadas que incorporam diversos elementos das interações presenciais, devido à possibilidade de manipulação da voz, do som ambiente e da imagem dos sujeitos em interação (MANTOVANI, 2005, p. 2).

Amorim e Castro elucidam que as interações sociais que ocorrem por meio do celular dão a impressão de conexão contínua, dão origem a novas articulações e modalidades de conversas que:

[...] ampliam a comunicação descentralizada, multiplicam a capacidade de circulação de informações, alteram a noção de tempo e espaço. Tudo isso aliado à liberdade do usuário de poder renegociar suas atividades a partir dos novos fluxos, o que denota a ampliação e flexibilização do planejamento das suas ações (AMORIM e CASTRO, 2010, p. 3).

SIBILIA (2008, p. 111) faz uma afirmação interessante a respeito desse cenário, quando diz que a cultura da visibilidade, oriunda da superabundância das telas, seja de celulares ou de computadores, “multiplica ao infinito as possibilidades de se exhibir diante dos olhares alheios e, desse modo, torna-se um eu visível. É preciso aparecer para ser.”

A comunicação mediada pelos conhecidos smartphones e seus aplicativos é considerada um fenômeno recente e por este motivo a bibliografia a respeito é ainda escassa.

O aplicativo WhatsApp para celulares surgiu em 2009, idealizado por Brian Acton (norte-americano) e Jan Koum (ucraniano), que trabalhavam na empresa de serviços de internet Yahoo (WIKIOSO, 2014).

O WhatsApp Messenger é um aplicativo de mensagens multiplataforma, que comporta a troca de mensagens pelo celular sem o custo de um SMS, e está disponível para smartphones em geral. Além de mensagens básicas, os usuários podem criar grupos, enviar mensagens ilimitadas como imagens, vídeos e áudios.

Meirelles (2013) considera que este aplicativo é uma espécie de terror das operadoras de telefone, do Twitter e do Facebook. Já alcançou um público superior a 200 milhões de usuários ativos por mês, que trocam aproximadamente 8 bilhões

de mensagens de pessoa para pessoa, e 12 bilhões dentro dos grupos, diariamente. É muito fácil utilizá-lo, sem a necessidade de cadastro, sendo que o aplicativo sincroniza automaticamente os contatos da agenda de telefones do celular e permite o compartilhamento destes contatos.

## **CAPÍTULO 5 – A CONTRIBUIÇÃO DO WHATSAPP PARA A INCLUSÃO DA COMUNIDADE SURDA**

Os indivíduos são seres de linguagem e de símbolos, como afirma Santaella (2007). Nossa comunicação é por meio de imagens, sinais, setas, números, luzes, objetos, sons, gestos, expressões, cheiro, tato e olhar. A semiótica revela as formas como os indivíduos dão significados a tudo que os cerca. É a ciência que estuda os signos, todas as linguagens e acontecimentos culturais como fenômenos produtores de significado (SANTANA, 2014). A tecnologia digital, em destaque para o aplicativo WhatsApp, utiliza signos e tem sido eficiente na inclusão dos surdos na sociedade, na medida em que facilita a interação destes com ouvintes e outros surdos.

As opções de recursos digitais são inúmeras como: smartphones, Facebook, Twitter, weblogs, vlogs, softwares de comunicação oral através da internet, programas de mensagens instantâneas, correio eletrônico, sites, chats e serviços de rede social como pinterest e instagram, nos quais os usuários conseguem interagir e compartilhar fotos e perfis, incluindo-se em comunidades digitais. Ricos na utilização de signos, estes recursos facilitam a comunicação dos deficientes auditivos, prestando grande colaboração a esta comunidade.

A internet pode originar uma série de benefícios aos surdos, como: a ampliação de interações entre membros desta comunidade sem restrição geográfica, a aprendizagem e o uso da língua de sinais escrita, a noção da cultura da informática e o ingresso à história e à cultura surda (STUMPF, 2006). Os recursos como compartilhamento de vídeos on-line permitem também que a comunicação se dê inteiramente por meio da língua de sinais.

Ao criar um perfil nas redes sociais, os indivíduos passam a atuar como se esse perfil fosse uma extensão de sua identidade. A participação nessas redes estimula a possibilidade de assumir várias identidades digitais para o exercício da fantasia, imaginação, de narrativas ou ficções (SANTAELLA, 2013).

Para a comunidade surda, esta especificidade da tecnologia digital amplia o contato com a informação e o conhecimento. Se os indivíduos surdos puderem acessar esse ciberespaço (espaço digital para expressão, conhecimento e

comunicação humana) por meio de sua língua, o resultado será ainda mais positivo para as relações sociais de toda essa comunidade.

Dessa forma, o potencial semiótico do aplicativo WhatsApp tem grande relevância na inclusão do surdo à sociedade.

### **5.1. O WhatsApp e seu Uso na Educação do Surdo**

O WhatsApp tem sido empregado na educação, tanto como apoio à pesquisa para acessar conteúdos nas várias áreas do conhecimento, quanto para o estabelecimento da comunicação entre alunos, professores e tutores, em distintas modalidades educativas, sejam elas a distância ou não.

Trata-se de um grande aliado no suporte à comunicação e à educação dos surdos, pela facilidade de acesso a conteúdos sobre diversas áreas, de forma imediata. O aplicativo pode ser acessado pelos celulares e tablets, tanto na língua de sinais, quanto na língua portuguesa, o que amplia as possibilidades de aprendizagem dos conteúdos escolares.

Santos entende que a cada dia, novos gêneros digitais estão sendo criados e aprimorados. Por este motivo, o ambiente educacional deve se aliar a este espaço, de modo a promover o letramento digital, a permitir o exercício da cidadania e a liberdade de expressão em todos os âmbitos, seja econômico, político, cultural e social, e em qualquer parte do mundo. Para o autor, o WhatsApp é um meio facilitador da escrita e leitura do português,

[...] já que é utilizado para se comunicar e interagir com o outro. O WhatsApp permite trabalhar com a multimodalidade textual, uma vez que, através dele, enviamos ou recebemos mensagens de texto, áudio, imagem ou vídeo. Com o envolvimento ativo dos alunos com a rede social, é possível elaborar uma sequência didática que estimule habilidades significativas de leitura e, também, de escrita (SANTOS, 2013, p. 9).

O mesmo autor (2013, p. 10) afirma que, através do aplicativo, estimula-se o raciocínio do indivíduo e a sua produtividade, “uma vez que se constroem conceitos, elaboram-se estratégias de leitura e interação, formulam-se hipóteses, enfim, desenvolvem-se a análise e a reflexão, culminando na própria aprendizagem”.

## **5.2. O WhatsApp Facilitando a Convivência do Surdo com a Língua Portuguesa**

O WhatsApp possibilita ao surdo escrever em português, fazendo o uso social da linguagem escrita coligada a uma precisão discursiva. Neste caso, é possível afirmar que o surdo, quando vivencia essa experiência, pode aprofundar-se numa situação concreta de enunciação e utilizar a linguagem escrita em língua portuguesa para interagir com os ouvintes.

Ao considerar importante a ligação do surdo com a língua portuguesa, Loureiro (2004) diz que quando este contato com a língua se dá por diversas formas e ocasiões, possibilita e estimula a prática social, visto que esse processo é fundamental para o seu desenvolvimento.

Santos (2013, p. 2) corrobora com essa opinião e afirma: “reflexões contemporâneas apontam que é na interação com o outro, seja no âmbito familiar, seja no profissional ou escolar, que adquirimos novas experiências e nos apropriamos de novas aprendizagens.”

Quando existe o domínio de um gênero textual, na verdade existe uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações diversas. É nesse sentido que se conclui que a internet é um espaço onde os participantes fazem uso da leitura, e principalmente da escrita em situações de práticas sociais, e é aí que surgem novas formas de expressão, que vão se construindo linguagens específicas do mundo digital, como ocorre nos bate-papos e no próprio aplicativo WhatsApp.

Isso é constatado na análise netnográfica, onde se utilizam abreviaturas, *emotions*, vídeos, imagens, entre outras especificidades. O sujeito, após alguns anos de escolarização, deve utilizar “o seu conhecimento acerca do código grafônico em práticas sociais diversas, e não apenas dominar as técnicas simples de ler e escrever” (XAVIER, 2013, p. 22).

## **5.3. O WhatsApp e suas Funcionalidades em Prol da Escrita e da Leitura**

Santaella (2013, p. 317) entende que o uso da rede social pode contribuir para a prática da leitura e da escrita de alunos surdos. A convergência se apoia em

três conceitos: a convergência midiática, a cultura participativa e a inteligência coletiva, e pode ser associada ao uso do WhatsApp, que estimula a interação, a comunicação, a troca de conhecimentos de diversas culturas, não somente entre surdos e ouvintes.

O WhatsApp permite tanto a escrita e a leitura da língua portuguesa, quanto o compartilhamento de materiais digitais diversos: *emotions*, novas expressões, vídeos e imagens, inclusive os criados a partir da língua de sinais. Portanto, pode-se afirmar que é uma alternativa para a comunicação e aproximação da identidade surda do ouvinte.

Uma professora surda, em relato ao portal Araguaína Notícias, a respeito dos desafios enfrentados na escola, diz que o WhatsApp tem sido muito utilizado na comunicação e interação entre surdos que leem e escrevem em português (ALMEIDA, 2014).

O aplicativo WhatsApp possui inúmeros recursos e finalidades. Reis (2013) descreve como o aplicativo facilita a escrita, a leitura e a comunicação ao apresentar algumas funcionalidades:

- Os “tiques verdes” ou indicadores de confirmação de entrega de mensagem – um tique significa que a mensagem foi entregue ao servidor, e o duplo tique aparece quando a mensagem foi entregue ao telefone da pessoa com a qual o usuário conversa. A figura abaixo demonstra essa funcionalidade:



Figura 1 - Marcas de tique no WhatsApp

Fonte: (WHATSAPP, 2014).

- Recursos “online” e “visto pela última vez” – informam, respectivamente, se o contato está com o aplicativo aberto ou está disponível, e a hora em que o contato saiu, conforme figura abaixo:

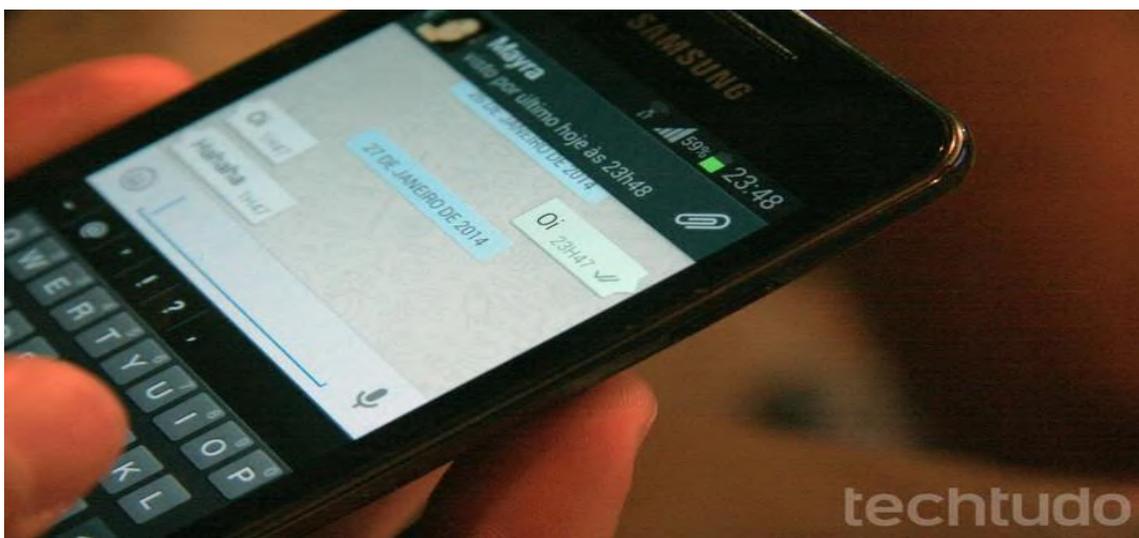


Figura 2 - Visto pela última vez no WhatsApp

Fonte: (MALINE, 2014).

- Outra característica do aplicativo são os *emotions* – imagens com cara de desenho animado. Foram criados em 1955 para atender os jovens japoneses que usavam com frequência o SMS (Short Message Service – Serviço de Mensagens Curtas) e e-mails. A sua popularização ocorreu em 2011 nos Estados Unidos, quando a Apple inseriu os ícones em seu sistema operacional móvel. A figura abaixo ilustra alguns *emotions* disponíveis no WhatsApp:

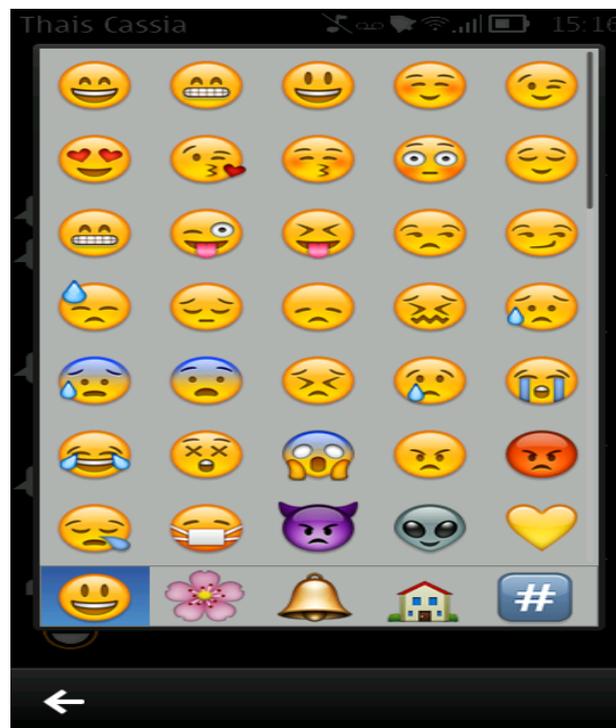


Figura 3 - *Emotions* disponíveis no WhatsApp

Fonte: (FAIXAMOBI, 2011).

- Um dos diferenciais do WhatsApp são os grupos de conversas, algo não encontrado no SMS. É possível criar até 50 grupos e cada grupo pode conter até 50 participantes. O indivíduo que cria o grupo, automaticamente se torna administrador e somente ele pode adicionar pessoas.



Figura 4 - Grupo de conversa

Fonte: (MEIRELLES, 2013).

- No menu encontra-se a opção configurações, onde estão localizadas sete novas opções: Ajuda, Sobre; Contatos; Perfil; Informações da Conta; Configurações de Chat; Notificações. Aqui é possível bloquear ou desbloquear amigo, convidar novos usuários, etc.



Figura 5 - Menu Configurações

Fonte: (MEIRELLES, 2013).

- O aplicativo possibilita que os usuários troquem multimídia, como fotos, áudios e vídeos, entre outros conteúdos, com o intuito de tornar a conversa mais agradável.



**Figura 6 - Multimídia**

Fonte: (MEIRELLES, 2013).

A pesquisa realizada por Reis (2013) – onde alguns dos objetivos foram: a análise do conteúdo trocado entre os participantes do grupo (temáticas), e a frequência dessas mensagens em um período escolhido – leva o leitor a compreender esse aplicativo como um meio que estimula a produção e a interação de conteúdos simbólicos, ou conhecimentos múltiplos e diversificados. Durante a observação de temáticas e de conteúdos foram mapeadas quinze categorias, conforme relacionadas a seguir:

1. Categoria combinação de encontros (7%), nos quais foram realizados convites de um ou mais participantes para realizar atividades juntos;
2. Categoria imagens e vídeos (8%), onde foram compartilhados fotos dos próprios participantes, de mulheres, de eventos, capturas de telas das redes sociais, etc.;

3. Categoria internet (1%), relacionada aos links compartilhados, como vídeos e menções a sites e redes sociais;
4. Categoria saudações (1%), tais como mensagens de bom-dia, olá, e boa-noite;
5. Categorias referentes à linguagem, como risadas (10%), emotions e emojis (3%), onomatopeias e interjeições (3%), palavrões e gírias (7%);
6. Categoria correção de palavras erradas;
7. Categoria notícias (1%), a respeito de futebol, segurança, dicas culturais e gastronomia. Foi constatado também que as mensagens trocadas via WhatsApp são uma das primeiras fontes indiretas para o recebimento de notícias imediatas, tais como: cancelamento de festas, ocorrência de acidentes, entre outras;
8. Categoria experiências do cotidiano e do momento (21%), que relatam saídas entre os próprios participantes ou entre eles e terceiros. Foi observado que quanto mais os participantes interagem e se encontram, mais assuntos têm para compartilhar;
9. Categoria relações afetivas (9%), em que os participantes comentaram sobre aparência de determinada mulher, os relacionamentos em que estão envolvidos, ou que até mesmo gostariam de começar;
10. Categoria de produtos culturais (25%), que demonstram que a ferramenta foi usada como espaço de partilha de filmes, séries, programas de televisão, música, shows, entre outros produtos;
11. Categoria de opiniões (2%), de sugestões e aconselhamentos (1%), na qual as pessoas, antes de adquirirem produtos e serviços, trocam informações sobre marcas, preços e vantagens.

Destaca-se que não foram realizadas alterações no texto, de modo que a originalidade das conversas fosse mantida e a cultura e hábitos do grupo evidenciados. Também, não foi possível criar um padrão para a rotina das conversas, já que elas estão ligadas à iniciativa de algum participante, e de forma geral envolvem experiências e situações comuns à maioria dos usuários.

Reis observa que

[...] são usadas muitas abreviações, vícios de linguagem e palavras sem acento. As mensagens costumam ter poucas palavras e por isso, nem sempre as frases têm sentido completo. Talvez seja por isso o grande número de mensagens trocadas, pois é comum usar três ou quatro mensagens para dar sentido total a uma ideia que se deseja compartilhar (REIS, 2013, p. 39).

Outro fator a sinalizar em relação às tecnologias digitais é que o uso da rede social se apresenta como uma das possibilidades que podem contribuir para o letramento. Em latim, letramento significa *littera* (letra) e em inglês *literacy* (indivíduo que aprende a ler e escrever).

Santos defende que letramento é muito mais do que saber ler e escrever, é usar socialmente a leitura e a escrita, respondendo adequadamente às demandas sociais. “O letramento é o conjunto de práticas e trocas de educação, competência, habilidade e cultura” (SANTOS, 2012, p. 677).

A tecnologia que favorece o letramento digital amplia a eficácia do resultado e propicia “não apenas o conhecimento sobre o uso da língua oral ou escrita, mas relaciona estes aspectos a uma infinidade de itens apresentados na linguagem, como imagens digitais e semióticas” (SANTOS, 2012, p. 678).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação promoveu um estudo sobre o uso do aplicativo WhatsApp, evidenciando seu relevante papel como facilitador na comunicação entre surdos e ouvintes. O WhatsApp permite a liberdade de expressão, a troca de experiências, de conhecimentos e o compartilhamento de ideias, propiciando a interação de culturas, a inclusão digital e educacional.

Com o aplicativo, pratica-se a multimodalidade textual. Suas funcionalidades propiciam a troca de mensagens de texto, áudios, imagens e vídeos com qualquer pessoa em todas as partes do mundo e a participação em grupos de interesses comuns. Em relação à comunidade surda, permite que o indivíduo escreva em português, Libras, ou se comunique por meio de gravação de vídeos, ampliando o seu processo de comunicação e o seu poder discursivo. Com isso, aproxima distintas identidades: a comunidade surda da ouvinte e vice-versa.

As possibilidades do aplicativo são inúmeras na área da educação em geral, e dos surdos em particular, criando-se grupos de estudos como uma espécie de extensão da sala de aula. Como foi observado nos três primeiros capítulos, o surdo durante muito tempo foi reduzido a um papel subalterno, tratado como deficiente, e a realidade das escolas demonstra que muitos profissionais da área de educação não dominam a língua de sinais, e muitas pessoas nem a conhecem. Nesse sentido, o WhatsApp surge como uma alternativa para quebrar a barreira da comunicação.

No ambiente social, muitas são as dificuldades que um surdo pode apresentar para adquirir informações de um produto ou serviço, considerando que nem todas as empresas estão presentes na internet, e menos ainda são as que possuem um chat (espaço para conversação em página web). O aplicativo pode ser útil nesta inter-relação das organizações com seus clientes surdos. Um exemplo é o “Reclame Aqui”, do município de Juiz de Fora/MG, que disponibiliza um número para que clientes insatisfeitos enviem suas reclamações por meio deste aplicativo.

No Brasil é possível encontrar diversos locais públicos com sinal de wi-fi, favorecendo o uso do aplicativo e a consequente integração com o ambiente digital.

O estudo confirmou a hipótese de que o WhatsApp, ao colaborar com a convergência de linguagens múltiplas e comportar inúmeros signos (imagens, vídeos, língua escrita e/ou oral em diversas modalidades), beneficia a comunidade surda na medida em que a inclusão social está condicionada a um ambiente em que seja possível o seu desenvolvimento global, compreendendo e respeitando a singularidade de sua forma de se comunicar, viabilizando situações que favoreçam a aprendizagem, o desenvolvimento da autonomia e melhor qualidade de vida.

Esta dissertação apresentou a rica dinâmica de mensagens midiáticas que ocorre no aplicativo WhatsApp, que utiliza uma linguagem digital comum a todos. A língua portuguesa na modalidade escrita, como pode ser compartilhada por surdos e ouvintes por meio do aplicativo, transforma-se em mais um elemento de aproximação e inclusão.

Outros signos linguísticos, incluindo Libras, também podem ser compartilhados, e esta capacidade do aplicativo completa sua eficácia e instiga novas pesquisas, de modo a comprovar que o WhatsApp pode ser um meio facilitador da comunicação entre surdos e ouvintes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, C. Formação de professores para a educação bilíngue de surdos. **Saber (e) Educar**, 13, 2008.

ALBRES, N. de A. **História da língua Brasileira de sinais em Campo Grande, MS**. Petrópolis: Arara Azul, 2005.

ALMEIDA, F. **Professora surda relata desafios enfrentados na escola; comunidade de surdos em Araguaína chega a 300 pessoas**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/noticias-dos-nucleos/artigos/Midias%20digitais%20uma%20nova%20ambiencia%20para%20a%20comunicacao%20movel.pdf>>. Acesso em 21 mar. 2015.

ALMEIDA, J. J. F. de. **Libras na formação de professores**: percepções dos alunos e da professora. Dissertação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ALMEIDA, M. P. de; ALMEIDA, M. E. História de Libras: característica e sua estrutura. Revista **Philologus**, Rio de Janeiro, ano 18, n. 54, pp. 315-327, 2012.

AMORIM, P.K.D.F.; CASTRO, D.T. **Mídias digitais**: uma nova ambiência para a comunicação móvel. Alcar no I Encontro de História da Mídia da Região Norte, na UFT, em Palmas, TO, 2010. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/noticias-dos-nucleos/artigos/Midias%20digitais%20uma%20nova%20ambiencia%20para%20a%20comunicacao%20movel.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2014.

ANGELUCCI, C. B; LUZ, R. D. Contribuições da escola para a (de) formação dos sujeitos surdos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, pp. 35-44, jan./jun. 2010.

ARANTES, A. C. F. F. de S.; PIRES, E. M. A importância da formação bilíngue na educação do surdo. **Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia**, n. 3, pp. 109-119, 2012.

BARRAL, G. L. L. Liga esse celular! Pesquisa e produção audiovisual em sala de aula. **Itabaiana: GEPIADDE**, ano 6, vol. 12, jul./dez. 2012.

BITTENCOURT, Z. Z. L. C.; MENDONÇA, F. B.; SILVA, I. R. O que ele vai ser quando crescer? Expectativas de pais de crianças surdas. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 44, n. 2, pp. 185-194, 2010.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**. BeloHorizonte: Autêntica, 1998.

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

\_\_\_\_\_. Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases, art. 58, 2015. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11687013/artigo-58-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em: 5 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. [Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005](#). Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial . **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRITO, L. F. Língua brasileira de sinais – Libras. In: Brasil, Secretaria da Educação Especial. **Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: SEESP, 1997.

Bueno, Wilson da Costa. A comunicação como espelho das culturas empresariais. Revista **IMES – Comunicação**, ano 1, n.1, jul./dez. 2000.

CARMO, H. et al. **Programa curricular de língua gestual portuguesa: educação pré-escolar e ensino básico**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

CARVALHO, V. D.; BORGES, L. de O. B.; RÉGO, D. P. do. Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em Psicologia Social. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 30, n. 1, pp. 146-161, mar. 2010.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura**. Vol. 1, 6. ed., 13ª reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CAZELOTO, Edilson. **Inclusão digital: uma visão crítica**. São Paulo: Senac, 2008.

CHAVEIRO, N. et al. Instrumentos em Língua Brasileira de Sinais para avaliação da qualidade de vida da população surda. Revista **Saúde Pública**, São Paulo, vol. 47, n. 3, pp. 616-623, 2013.

CITELLI, A. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. 3. ed. São Paulo: SENAC, 2004.

\_\_\_\_\_. Meios de comunicação e Educação. Desafios para a formação de docentes. **UNI revista**, São Paulo, v. 1, nº 3, jul. 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

CORACINI, M. J. R. F. Língua Estrangeira e Língua Materna: uma questão de Sujeito e Identidade. In: CORACINI, M. J. R. F.(org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: UNICAMP; Chapecó: Argo Universitária, 2003.

CRUZ, J. I. G. da; DIAS, T. R. da S. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 15, n.1, pp. 65-80, jan./abr. 2009.

CYNTHIA, D. **Educar na diversidade: material de formação docente**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**. Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007.

DANTAS, P. F. R. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência**. Dissertação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2012.

DIAS, V. L.; SILVA, V. de A.; BRAUN, P. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2007.

FADUL, A. **Indústria cultural e comunicação de massa**. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/c\\_ideias\\_17\\_053\\_a\\_059.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/c_ideias_17_053_a_059.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2008.

FAIXAMOBIL. **WhatsApp 2.6.46 com suporte a emoji (emoticons) disponível para Symbian**, 2011. Disponível em : <<http://faixamobi.com/2011/11/16/WhatsApp-2-6-46-com-suporte-a-emoji-emoticons-disponivel-para-symbian/>>. Acesso em 5 jul. 2014.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto: curso básico**, livro do estudante cursista. Brasília: MEC/ SEESP, 2001.

FERNANDES, S. Conhecendo a surdez. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, W. de M. **Os gestos na interação de crianças ouvintes e surdas: as possibilidades de um contexto bilíngue**. Tese – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, G. de M. **A construção de um projeto de educação bilíngue para surdos no colégio de aplicação do INES na década de 1990**: o início de uma nova história? Originalmente apresentada como Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 47, n. 1, pp. 223-239, jan./jun. 2008.

GESUELI, Z. M. **Linguagem e surdez**: questões de identidade. **Horizontes**, v. 26, n. 2, jul./dez. 2008.

GOES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1989.

GOLDFELD, S. P. O conhecimento da estrutura da língua de sinais como recurso para a produção textual dos surdos. In: IV Encontro de pesquisas da educação do centro-oeste. **Anais**. Brasília, UnB, 2001.

GOMES, E.; BRAGA, F. **Inteligência competitiva**: como transformar informação em um negócio lucrativo. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

GUARINELLO, A. C. et al. A disciplina de Libras no contexto de formação acadêmica em fonoaudiologia. Revista **CEFAC**, vol.15, n.2, pp. 334-340, mar./abr. 2013.

HALL, S. "Minimal Selves", in **Identity**: The Real Me. ICA Document 6. Londres: Institute for Contemporary Arts, 1987.

\_\_\_\_\_. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JENKIS, H. **Cultura da convergência**: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação. São Paulo: Aleph, 2009.

KLIMSA, S. B. de F.; KLIMSA, B. L. T. Sistema Signwriting de grafia das Línguas de Sinais: desafios do ensino-aprendizagem em ambientes virtuais. In: 5. Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação e 1º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias. **Anais**. Recife, UFPE, 2013.

KUBASKI, C.; MORAES, V. P. O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. In: Encontro Sul-Brasileiro de Psicopedagogia, 3. **Anais**. Paraná: EDUCERE, 2009.

LACERDA, C. B. F. de; ALBRES, N. de A.; DRAGO, S. L. dos S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 39, n.1, pp. 65-80, jan./mar. 2013.

LEMOS, A. **Cibercultura – tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LEMOS, A. M.; CHAVES, E. P. A disciplina de Libras no ensino superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **Anais**. Campinas, UNICAMP, 2012.

LOCATELLI, A. C. D.; VAGULA, E. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 39, n.1, pp. 49-63, jan./mar. 2013.

MACHADO, P. C. **Diferença cultural e educação bilíngue: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares**. Tese – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

MAFFESOLI, M. A comunicação sem fim (teoria pós-moderna da comunicação). Revista **FAMECOS**, Porto Alegre, n. 20, abr. 2003.

MAINIERI, C. M. P. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos: cognitivo, afetivo e social**. Curitiba: IESDE BRASIL S. A., 2012.

MALINE, L. **Símbolo de visto pela última vez no WhatsApp**. 2014. Disponível em : < <http://participativafm.com.br/WhatsApp-conheca-os-principais-mitos-e-verdades-sobre-o-mensageiro/>>. Acesso em : 5 jul. 2014.

MANTOVANI, C. M. Telefonia Celular: Informação e Comunicação em Novo Espaço de Fluxos. In: XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. **Anais**. Rio de Janeiro, UERJ, 2005.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MEIRELLES, Danilo R. Desvendamos todos os segredos do WhatsApp. Você já usa? **Gazetaonline**. 4 maio 2013. Disponível em: <[http://gazetaonline.globo.com/\\_conteudo/2013/05/noticias/especiais/1435944-desvendamos-todos-os-segredos-do-WhatsApp-voce-ja-usa.html](http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2013/05/noticias/especiais/1435944-desvendamos-todos-os-segredos-do-WhatsApp-voce-ja-usa.html)>. Acesso em: 31 jul. 2014.

MENDES, M.; MENDES, S. F. P. Surdez, Libras e inclusão: o pedagogo como mediador. In: X Congresso Nacional de Educação. **Anais**. Curitiba, Educere, 2011.

MOURA, D. R.; VIEIRA, C. R. A atual proposta bilíngue para educação de surdos em prol de uma educação inclusiva. Revista **Pandora Brasil**, n. 28, pp. 1-9, mar. 2011.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. Jovens e celulares: a cultura do atalho e da sociabilidade instantânea. In: ROCHA, E.; ALMEIDA, M. I. I. M. de; EUGENIO, F. (orgs.). **Comunicação, consumo e espaço urbano**: novas sensibilidades nas culturas jovens. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

OLIVEIRA, E. D. S. de et al. Proposta de um modelo de curso baseado em mobile learning: um experimento com professores e tutores no WhatsApp. In: XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. **Anais**. Florianópolis, UNIREDE, 2014.

PEREIRA, M. C. da C.; VIEIRA, M. I. da S. Bilinguismo e educação de surdos. Revista **Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, pp. 62-67, 2009.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA de São Paulo. **Derdic**: educação, saúde e pesquisa. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/derdic/int\\_derdic/historia.html](http://www.pucsp.br/derdic/int_derdic/historia.html)>. Acesso em: 5 jul. 2014.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: Valeria Amorim Arantes (org.). **Inclusão escolar**. Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

QUADROS, R. M de. **Educação de surdos – a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. (org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

REILY, L. **Escola Inclusiva**: linguagem e mediação. Campinas: Papyrus, 2004.

REIS, B. S. S. dos. **Você tem WhatsApp?** Um estudo sobre a apropriação do aplicativo de celular por jovens universitários de Brasília. Brasília, 2013. Originalmente apresentado como Monografia de Graduação, Universidade Estadual da Paraíba.

RIBEIRO, S. Escrita de sinais – Por que não? Revista **Virtual de Cultura Surda e Diversidade**. Disponível em: <<http://www.editoraararaazul.com.br/revista/01/pontodevista.php>>.

ROSA, M. J. Inclusão: a importância do uso da Libras (Língua Brasileira de Sinais) nas escolas públicas regulares para alunos surdos. In: III Fórum identidades e alteridades. **Anais**. Itabaiana, UFS, 2009.

SÁ, N. L. de. **Educação de Surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói: EdUFF, 2001.

SACKS, O. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTAELLA, L. Subjetividade e Identidade no Ciberespaço. In: **Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTANA, A. L. **Semiótica**. 2013. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/filosofia/semiotica/>>. Acesso em 21 mar. 2014.

SANTOS, M. M. dos. Genêros digitais e letramento: uma multirrelação. **Cadernos do CNFL**, vol. XVI, n. 4, t. 1 - Anais do XVI CNLF, pp. 674-681, 2012.

SANTOS, S. V. C. de A. O uso do celular nas práticas de letramento. In: VI Fórum Identidades e Alteridades e II Congresso Nacional Educação e Diversidade. **Anais**. Itabaiana, UFS, 2013.

SEESP. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2 ed. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Especial, 2006.

SERRA, J. P. Manual de teoria da comunicação. Portugal : Labcon, 2007. Disponível em : < [http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110824-serra\\_paulo\\_manual\\_teorica\\_comunicacao.pdf](http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110824-serra_paulo_manual_teorica_comunicacao.pdf)>. Acesso em 5 jul. 2014.

SIBILIA, P. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, M. do S. E. da. Um olhar sobre a Identidade Surda. In Fórum Nacional de Crítica Cultural 2. **Anais**. Entre Ruis, 2010.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: idem (org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, K. L. História dos Surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In QUADROS, Ronice Muller de; Perlin Gladis. **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

STUMPF, M. R. Práticas de Bilinguismo – relato de experiência. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, pp. 285-291, jun. 2006.

SUED, G. Pensando el facebook, uma aproximación colectiva por dimensiones. In: PIS CITELLI, Alejandro et al. (org.). **El Proyecto Facebook y la Posuniversidad**. Buenos Aires: Ariel/Fundación Telefônica, 2010.

TEBEROSKY, A. Debater e opinar estimulam a leitura e a escrita. Revista **Nova Escola**, São Paulo, v. 20, n. 187, pp. 24-26, nov. 2005.

THOMPSON, J. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. Formação de professores surdos: dispositivos para garantir práticas discursivas. **Cadernos de Educação**, Espírito Santo, Pelotas, n. 36, pp.45-68, maio/ago. 2010.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, J. E. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010.

XAVIER, A. C. Aprendizagem móvel dentro e fora: livro de resumos. In: 5. Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação e 1. Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias/ Antônio Carlos Xavier; Alex Sandro Gomes (orgs.). **Anais**. Recife, UFPE, 2013.

\_\_\_\_\_. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da geração Y. **Calidoscópico**, v. 9, n. 1, pp. 3-14, jan./abr. 2011.

WHATSAPP. **Como funciona**. 2014. Disponível em: <[https://www.WhatsApp.com/?l=pt\\_br](https://www.WhatsApp.com/?l=pt_br)>. Acesso em 16 jan. 2015.

WIKIOSO. **Quem criou o WhatsApp?** Disponível em: <<https://wikioso.org/nome-do-criador-do-WhatsApp-quem-criou-o-WhatsApp/>>. Acesso em 18/10/2014.

