

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
LETRAS**

**ASPECTOS DA APROPRIAÇÃO DAS LINGUAGENS LITERÁRIO-MUSICAL  
PARA SURDOS**

Alessandra Alves Vieira Ribeiro

**GOIÂNIA, 2019**

ALESSANDRA ALVES VIEIRA RIBEIRO

**ASPECTOS DA APROPRIAÇÃO DAS LINGUAGENS LITERÁRIO-MÚSICAL  
PARA SURDOS**

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado em Letras – Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito final para a obtenção do título de mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Divino José Pinto

**GOIÂNIA, 2019**

R484a Ribeiro, Alessandra Alves Vieira  
Aspectos da apropriação das linguagens literário-musical  
para surdos / Alessandra Alves Vieira Ribeiro.-- 2019.  
133 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês  
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica  
de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,  
Goiânia, 2019

Inclui referências: f. 123-133

1. Literatura. 2. Música. 3. Surdez. 4. Cognição.  
5. Análise do discurso. I. Pinto, Divino José. II. Pontifícia  
Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação  
em Letras - 2019. III. Título.

CDU: 81'221(043)

## ASPECTOS DA APROPRIAÇÃO DAS LINGUAGENS LITERÁRIO-MUSICAL PARA SURDOS

Dissertação aprovada em 13 de março de 2019, no curso de Mestrado em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

### BANCA EXAMINADORA



---

**Prof. Dr. Divino José Pinto**  
PUC Goiás / Presidente da Banca Examinadora



---

**Profa. Dra. Waléria Batista da Silva Vaz Mendes**  
IFG / Examinadora Externa

---

**Profa. Dra. Maria de Fátima Gonçalves Lima**  
PUC Goiás / Examinadora Interna



---

**Prof. Dr. Átila Silva Arruda Teixeira**  
PUC Goiás / Examinador Interno Suplente

---

**Profa. Dra. Maria Sueli de Aguiar**  
UFG / Examinadora Externa Suplente

## AGRADECIMENTOS E DEDICATÓRIA

Ao meu orientador, Prof. Dr. Divino José Pinto, pela confiança em mim depositada e em meu trabalho, pelas valiosas orientações, por sua sinceridade profissional, por sua compreensão, principalmente pela sua amizade e por apontar as direções para a elaboração deste trabalho.

À professora Lacy Guaraciaba Machado, que me estendeu mão e oportunizou iniciar minha vida acadêmica como docente e incentivo na busca pelo conhecimento.

À Professora Waléria Batista da Silva Vaz Mendes, pelas valorosas colaborações e correções nestes momentos finais de minha pesquisa.

À professora Dra Maria de Fátima Gonçalves Lima, Coordenadora do Mestrado em Letras, pelo incentivo a participar desta jornada de capacitação intelectual.

Aos professores da Pontifícia Universidade Católica de Goiás do Mestrado em Letras - Literatura e Crítica Literária pela atenção e indiscutível delicadeza com que me ouviram nos momentos necessários abrindo, assim, os caminhos do conhecimento. Aos técnico-administrativos, colaboradores do Programa de Pós-Graduação em Letras.

Aos meus companheiros de estudos durante o mestrado, com quem pude contar sempre que precisei.

Dedico:

Ao meu Filho, Pedro Vieira Ribeiro, que certamente compreendeu minha ausência, física e afetiva, neste percurso, amadurecendo precocemente e solitário. A ele todo meu amor e meu comprometimento em reparar de hoje em diante minhas faltas e ainda ao meu esposo Jeancarlo Ribeiro cuja presença e apoio dispensam palavras, não porque elas não existam, mas porque seriam insuficientes para descrevê-lo.

## **RESUMO:**

Nesta investigação, parte-se do pressuposto de que os signos são as entidades do conhecimento e da percepção. Estes são instrumentos de comunicação e representação, na medida em que, com eles, configuramos linguisticamente a realidade e distinguimos os objetos entre si. Dessa forma, objetiva-se, neste estudo, verificar, por meio da interpretação de clássicos literários e peças musicais a construção de sentidos, no indivíduo surdo, dos signos necessários à compreensão e ao estabelecimento da relação dialógica de uma dimensão estética produtiva significado/ significante/significância nos diferentes graus de surdez. Sabemos que a associação conceito, imagem e som são diferentes para indivíduo surdo. Assim, a relação de ideia, pensamento e fala é concebida sem o som que será substituído por um sinal nessa língua. Esta concepção de significação para o surdo e sua comunidade é o alvo desta investigação. A educação de surdos é cercada de lacunas, ou seja, de possibilidades inexploradas de se potencializar o aprendizado geral do surdo. Esta investigação se propõe a avaliar como um objeto artístico, literário e musical pode contribuir para sua percepção universal na construção de significados e também influenciar no processo de cognição do surdo. Propõe-se através da interpretação em língua de sinais de obras literárias e músicas ressignificar o ambiente imaginativo e relacional, permitindo assim a incorporação de conceitos, valores e sentimentos que estas obras proporcionam à comunidade surda e ouvinte. A proposta é ainda mensurar e qualificar esta apropriação, discutindo a sua aplicabilidade e resultados junto à comunidade surda e referências bibliográficas.

Palavras-chave: Literatura. Música. Surdez. Cognição. Discurso.

## **ABSTRACT**

In this investigation it assumes that the signs are the entities of knowledge and of perception. These are instruments of communication and representation, insofar as, with them, we linguistically configure reality and distinguish objects from each other. Thus, the objective of this study is to verify through the interpretation of literary classics and musical pieces the construction of meanings in the deaf individual of the signs necessary for the understanding and establishment of the dialogical relationship of a productive aesthetic dimension meaning / signifier / differences in degrees of deafness. We know that the association concept, image and sound are different for deaf individual. Thus, the relation of idea, thought and speech is conceived without the sound that will be replaced by a sign in that language. This conception of meaning for the deaf and their community is the target of this investigation. The education of the deaf is surrounded by gaps, that is, unexplored possibilities of enhancing the general learning of the deaf. This research aims to evaluate how an artistic, literary and musical object can contribute to its universal perception in the construction of meanings and also influence the process of cognition of the deaf. It is proposed through the interpretation in sign language of literary works and music to re-signify the imaginative and relational environment, thus allowing the incorporation of concepts, values and feelings that these works provide to the deaf and listener community. The proposal is also to measure and qualify this appropriation, discussing its applicability and results with the deaf community and bibliographical references.

**KEYWORDS:** Literature. Music. Deafness. Cognition. Speech.

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 01 - Foto Prof. Edson Franco Gomes.....	15
Figura 02 - Nível de Surdez.....	16
Figura 03 – Configuração de Mão.....	27
Figura 04 – Sinais de aprender e Sábado.....	27
Figura 05 – Ponto de Articulação.....	28
Figura 06 – Movimento.....	28
Figura 07 – Orientação.....	29
Figura 08 – Expressão Facial.....	29
Figura 09 - Modelo de Signo de Saussure.....	88
Figura 10 - Tríade de Peirce.....	92
Figura 11 - Ludwig Van Beethoven.....	104
Figura 12 - Escuta pela vibração das Cordas Vocais.....	108
Quadro 01 - Analogia de Gramáticas.....	23

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>10</b>
<b>I - OS DOMÍNIOS DA LIBRAS .....</b>	<b>12</b>
1.1 Língua de Sinais: Reconhecimentos e Legislação .....	12
1.2 História da Língua de Sinais em Goiás .....	14
1.3 Surdez – Conceitos e Níveis .....	16
1.4 Libras, princípios e fundamentos.....	19
1.5 Gramática da Língua de Sinais.....	21
1.6 O Universal Gramático das Línguas de Sinais .....	24
1.7 O Sinal e seus parâmetros .....	26
1.8 Educação de Surdos e Teorias de Aprendizagem .....	30
1.8.1 Vygotsky e a Educação Dos Surdos.....	30
1.8.2 Bakhtin e a Educação Dos Surdos.....	31
1.8.3 Plurilingüismo e Educação Dos Surdos.....	32
<b>II - LIBRAS: DESENVOLVIMENTO E INTERRELAÇÕES .....</b>	<b>47</b>
2.1 Linguagens e Surdez .....	47
2.2 A Música.....	52
2.3 Musicalidade e Surdez .....	62
2.4 Literatura.....	69
2.5 Literatura e Surdez .....	78
2.6 Signos Sonoros e Literários para o Surdo .....	84
<b>III – EXPERIÊNCIAS E RESULTADOS .....</b>	<b>96</b>
3.1 Experiência Musicais e Literárias .....	96
3.1.1 Ensino Musical para surdos: um estudo de caso com utilização de tecnologia.	96
3.1.2 Vendo, sentindo e tocando: Processos de musicalização de crianças surdas.	98
3.1.3 Musicalidade do Surdo.....	102
3.1.4 A Surdez De Beethoven.....	103

3.1.5 Filme: A Família Bélier.....	108
3.1.6 A Leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos.	110
3.1.7 Literatura Surda: Além da Língua de Sinais.....	112
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>123</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A comunidade surda, historicamente segregada, possui poucas referências educacionais, culturais e bibliográficas que a estudam e se preocupam com o seu desenvolvimento. No estudo em pauta, pretende-se contribuir para a desmistificação dos processos de aprendizado e formação dos signos necessários à percepção do valor das línguas e das linguagens no âmbito geral do conhecimento. A linguagem é a via de comunicação entre a pessoa humana, porque é ela que permite a relação entre o meio e as estruturas mentais do desenvolvimento. Potencializar a linguagem de sinais, pela leitura, pela musicalidade, pela interpretação e imersão do indivíduo surdo é proporcionar as mesmas condições das quais possuímos e que, por vezes, desprezamos. Estas habilidades só podem ser valoradas quando há sua ausência e a posterior conquista ou então na opção da extinção das mesmas.

Este estudo irá evidenciar que a leitura literária, a musicalidade associada à devida interpretação em língua de sinais, corresponderá em igual relevância no aprendizado do surdo, assim como daquele que é dotado de boa audição, quanto para aquele que possui estas faculdades em nível reduzido ou grau zero estabelecendo a comunicação total e desenvolvimento integral.

Na literatura especializada sobre o uso e aprendizagem da Língua de Sinais não foram encontrados muitos trabalhos que tratem com profundidade da relação entre a construção de signos, surdez, graus e particularidades, história e cultura surda, literatura, teoria musical, física acústica entre outros saberes para compreender o universo silencioso do surdo, posicionando-nos diante de um caminho desafiador e pouco trilhado. Socialmente a busca é pela contribuição com o processo de formação humana desta comunidade, sabemos que a escassez de direcionamentos metodológicos gera mitos e orientações errôneas e sem fundamentação acerca do processo de ensinagem do surdo, desta forma a contribuição é gerar aporte para esta comunidade apropriar-se cada vez mais de sua culturalidade.

Objetivamente pretendemos explorar as principais abordagens e experiências que fundamentarão o desenvolvimento da aprendizagem dos surdos, desmistificando e criando uma premissa mais assertiva para educação de surdos. Para tanto será necessário que compreendamos a fundo, o que aqui fica delimitado

como pilares para educação dos surdos, tais como: a Língua de Sinais - LIBRAS em sua plenitude, a Surdez em suas particularidades e necessidades; a construção de significados e a sua apropriação pelos surdos e os dois conceitos norteadores deste trabalho, a Literatura e a Música de forma a delinear através da riqueza destas artes, possibilidades de desenvolvimento e aprendizado para o surdo utilizando a sensibilização estética.

A Língua de Sinais será o meio pelo qual desenvolveremos estes conceitos para criação de efetivo estético canal de saber para o surdo. Durante o trabalho, faremos a devida conceituação e os inter-relacionamentos necessários.

O conceito de LIBRAS, Surdez, Educação Bilíngue será abordado dentro da perspectiva de nossa pesquisa e de estudos acerca do ensino e da educação literária e musical para surdos. As teorias de aprendizagem, LIBRAS aliadas à música e a literatura serão a base para nossa discussão, onde verificaremos os ganhos para uma educação total do surdo. Para isso iremos relacionar e estudar as experiências significativas, avaliando-as e percebendo as práticas assertivas em estudos literários e iniciação musical de surdos. As experiências que recortaremos serão sobre o uso da Literatura Interpretada e da imersão Musical interpretada, em estudo de caso, artigos, dissertações e teses, onde averiguaremos as contribuições de aprendizagem para o surdo, bem como o estudo de experimentos para demonstração que o aprendizado do surdo vai além das percepções vibro Tátil e visual.

As expectativas são as de comprovar metodologicamente os benefícios da apropriação das linguagens literário-musical para surdos, auxiliada pela Interpretação em Língua de Sinais, para a educação dos surdos, desmistificando pré-conceitos acerca de sua aprendizagem, capacidades cognitivas e habilidades de significação e percepção musical.

## I. OS DOMÍNIOS DA LIBRAS

A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como todas as línguas de sinais é a língua natural da comunidade surda no Brasil. Em cada país e região a Língua de Sinais (L.S) se desenvolve conforme a Cultura, ou seja, ela não é universal desta forma cada país possui sua língua oral padrão, ou línguas orais oficiais o que também acontece com a língua de sinais. No Brasil, os surdos falam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); na França, a Língua Francesa de Sinais; nos Estados Unidos, a Língua Americana de Sinais, e assim por diante.

A língua de sinais é considerada natural, por apresentar de maneira espontânea a interação individual e das pessoas que possibilitaram aos seus usuários a manifestação de diferentes conceitos, na organização, estrutura formal e gramatical própria, sejam eles metafóricos, racionais, emotivos, para estabelecer a comunicação da comunidade surda.

### 1.1 Língua de Sinais: reconhecimentos e legislação

Já em seu trajeto histórico no Brasil, a língua de sinais para uso e aceitação nas comunidades e no sistema educacional apresenta-se de fato através do cenário nacional, com aprovação da Lei Federal n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que afirma ser a LIBRAS o meio legal de comunicação das pessoas surdas. Conforme artigo abaixo:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único: Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que os sistemas linguísticos de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002)

A interpretação de Lacerda (2009) diz: Em 2002, a lei n.º 10.436, reconheceu a LIBRAS, conferindo a ela status de língua oficial brasileira. Desse modo, o seu uso

pelas comunidades surdas ganhou legitimidade e passou a ser possível, com base na lei, buscar respaldo no poder público para acesso à educação e a outros serviços públicos através da LIBRAS. Essa lei tornou obrigatório o ensino da LIBRAS aos estudantes de fonoaudiologia e pedagogia, aos estudantes de Magistério e nos cursos de especialização em educação especial, ampliando a abrangência de profissionais com conhecimento em LIBRAS e as possibilidades de o trabalho com alunos surdos ser desenvolvido, de forma a respeitar sua condição linguística diferenciada, ainda que de forma incipiente.

Todavia, a lei n.º 10.436 só foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/05, em dezembro de 2005, o que fez com que as providências e os encaminhamentos daquilo que estava previsto ficassem refreados, aguardando a legislação pertinente. De 2005 para cá, os termos do decreto estão sendo discutidos e compreendidos para sua efetiva implementação pelos órgãos e instituições competentes. Essa legislação trata do direito das pessoas surdas ao acesso as informações através da LIBRAS, do direito dessa comunidade a educação bilíngue, da formação de professores de LIBRAS e de intérpretes de LIBRAS entre outras providências. Assim, é fundamental compreender o que ela prevê para adequar a escola, empresas, órgãos públicos e outras instituições para o atendimento à pessoa surda.

Em suma para a nossa discussão sobre a Lei n.º 10.436/02, que trata da regulamentação da LIBRAS temos:

Art. 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 4º - O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

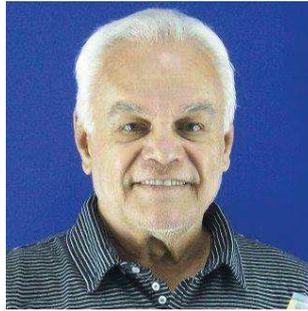
Este recorte de Lei, reconhece o potencial da Língua Brasileira de Sinais, a sua importância para comunidade surda, bem como estabelece que esta deve ser garantida nos principais aparelhos educacionais brasileiros, como parte dos parâmetros curriculares nacionais.

## 1.2 História da Língua de Sinais em Goiás

O pioneiro, Sr. Edson Franco Gomes, 78 anos, nascido em 20 de junho de 1940, sempre gostou dos filmes de Charlie Chaplin quando menino. Percebeu que na era do cinema mudo os personagens do famoso ator não precisavam ouvir ou falar, faziam-se entender por mímicas. É o primeiro filho de sete irmãos, sendo quatro ouvintes e três surdos filho de pais ouvintes, nasceu na cidade de Jaguarari estado da Bahia e aos 4 anos mudou-se para cidade de Baliza, Goiás (a 415 km de Goiânia) queria estudar como os seis irmãos, porém não tinha contato com a LIBRAS desenvolvendo uma comunicação caseira com seus familiares. Em Goiás ainda não havia escola que aceitasse crianças com deficiência. Aos 10 anos, foi para uma escola especial, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) localizado no Rio de Janeiro, primeira escola de surdos no Brasil. Já no corredor da instituição descobriu outras crianças surdas como ele e ficou feliz, no ano de 1950 iniciou a missão aprender e de trazer a LIBRAS para seus irmãos surdos e para o estado de Goiás. Foi alfabetizado em Português e aprendeu a língua brasileira dos sinais (LIBRAS) e, quando cresceu, decidiu ensinar outras pessoas a se comunicarem.

O professor Edson foi o primeiro instrutor de surdos do Estado de Goiás, trabalhando na Pestalozzi de Goiânia e ministrou aula para ouvintes, deficientes mentais e pessoas com síndrome de Down e vários lugares na educação ensinando a LIBRAS. Criou a Associação de Surdos de Goiânia para melhor integração da comunidade surda no dia 12 de Julho de 1975, sendo presidente durante 16 anos, e fundou uma escola em Goiânia no ano de 1987, "O Sistema Educacional Chaplin", para ensino específico da LIBRAS, as comunidades surdas, ouvintes, professores, intérpretes de LIBRAS e todos que tem o desejo de comunicar com os surdos ou perda gradativas de surdez.

Figura 01 - Foto Profº Edson Franco Gomes



Fonte: <https://www.facebook.com/edson.francogomes>

Professor Edson sempre dedicado tinha grandes habilidades de escrita e ilustrações literárias de LIBRAS/Português para alfabetizar crianças surdas. Ilustrou uma série de livros publicados pela Editora PUC de Goiás de literatura infantil, onde incluiu a língua de sinais. São clássicos como O Patinho Feio, Chapeuzinho Vermelho e A Bela Adormecida. Casou-se com a Sra. Dalva, também surda com quem teve dois filhos e cinco netos, para quem ensinou a Língua de Sinais.

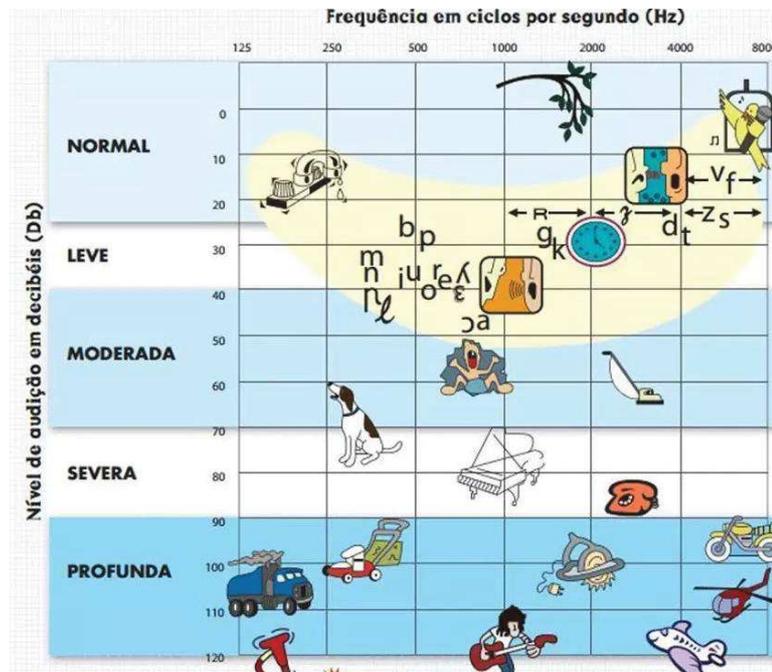
Quando criança sofreu com preconceitos, o desconhecimento das pessoas sobre a surdez alimentava o mito sobre a real capacidade de aprender. Na adolescência não foi diferente, tentar falar, ouvir e ser ouvido foi o grande desafio. Atualmente não há mais tanto preconceito, muito já se conquistou. A persistência do professor Edson de forma incansável trouxe grande contribuição para a aceitação da língua de sinais e melhoria do aprendizado dos surdos no estado de Goiás. Sua história deixa claro que, não foi em vão sua busca, hoje seus discípulos são provas de um legado dedicado à comunidade surda a superar os desafios.

Nesta direção prosseguimos na busca pela melhoria processos de aprendizagem do surdo é nosso dever galgar e contribuir de forma científica para esta causa. É uma forma de retribuição ao precursor e de afeto a comunidade surda.

### 1.3 Surdez – Conceitos e Níveis

A surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons, causada por má formação genética, lesão na orelha ou nas estruturas que compõem o aparelho auditivo. Verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição é considerada como a diferença existente entre o desempenho do indivíduo e a habilidade normal para a detecção sonora de acordo com padrões estabelecidos pela *American National Standards Institute* (ANSI-1989). Considera-se, em geral, que a audição normal corresponde à habilidade para detecção de sons até 24 dB N.A (decibéis, nível de audição). Conforme figura abaixo:

Figura 2 – Nível de Surdez



Fonte: <http://www.centroauditivoamplifica.com.br>

Por tanto a audição desempenha um papel principal e decisivo no desenvolvimento e na manutenção da comunicação por meio da linguagem falada, além de funcionar como um mecanismo de defesa e alerta contra o perigo que funciona permanentemente.

Sob o aspecto da interferência na aquisição da linguagem e da fala, o déficit auditivo pode ser definido como perda média em decibéis, na zona conversacional (frequência de 500 – 1000 – 2000 hertz) para o melhor ouvido.

Pela área da saúde e, tradicionalmente, pela área educacional, o indivíduo com surdez pode ser considerado: surdo (com deficiência auditiva – DA).

As Deficiências Auditivas pode ser divididas em tipos, que segue breve descrição abaixo:

**Sensório-Neural:** Quando há uma impossibilidade de recepção do som por lesão das células ciliadas da orelha interna ou do nervo auditivo. Este tipo de deficiência auditiva é irreversível. A deficiência auditiva sensório-neural pode ser de origem hereditária como problemas da mãe no pré-natal tais como a rubéola, sífilis, herpes, toxoplasmose, alcoolismo, toxemia, diabetes etc. Também podem ser causada por traumas físicos, prematuridade, baixo peso ao nascimento, trauma de parto, meningite, encefalite, caxumba, sarampo etc.

**Mista:** Quando há uma alteração na condução do som até o órgão terminal sensorial associada à lesão do órgão sensorial ou do nervo auditivo. O audiograma mostra geralmente limiares de condução óssea abaixo dos níveis normais, embora com comprometimento menos intenso do que nos limiares de condução aérea.

**Central ou Surdez Central:** Este tipo de deficiência auditiva não é, necessariamente, acompanhado de diminuição da sensibilidade auditiva, mas manifesta-se por diferentes graus de dificuldade na compreensão das informações sonoras. Decorre de alterações nos mecanismos de processamento da informação sonora no tronco cerebral (Sistema Nervoso Central).

Na Pessoa com surdez leve o indivíduo que apresenta perda auditiva de até 25 a 40 dB nível de audição que impede a percepção por igual de todos os fonemas das palavras possui, a voz fraca, e distante. A característica comum é a desatenção. Essa perda não impede a aquisição normal da língua oral, mas a causa problemas de leitura e escrita. Já a surdez moderada onde a perda auditiva está entre 41 a 70 dB. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para percepção. O atraso de linguagem e suas articulações são alguns dos problemas além da dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Geralmente identifica as palavras mais significativas e sua compreensão verbal está ligada a percepção visual.

O Surdo, aqui caracterizado como indivíduo que apresenta perda auditiva entre 71 a 90 dB. Esta perda permite a identificação de alguns ruídos familiares e vozes mais fortes, Em geral podem chegar até cinco anos sem aprender a falar. A

orientação da família pela área da saúde e da educação pode fazer com que a criança adquira a linguagem oral. A compreensão verbal dependerá, em grande parte, de sua aptidão na percepção visual e na observação do contexto e das situações. Há ainda o surdo profundo, esta condição onde perda auditiva superior a 90 dB é grave e priva o indivíduo das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana e o impede 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.

A princípio, a língua materna é uma língua adquirida naturalmente pelos indivíduos em seu contexto familiar. Imersa no ambiente linguístico, qualquer criança ouvinte chega à escola falando sua língua materna, cabendo à escola apenas a sistematização do conhecimento. Como a maioria das crianças surdas não têm imersão linguística idêntica à dos ouvintes em suas famílias, a escola passa a assumir a função também de oferecer-lhe condições para aquisição da língua de sinais e para o aprendizado da língua portuguesa.

As alternativas de atendimento para o estudante surdo estão intimamente relacionadas às condições individuais do estudante e às escolhas da família. O grau e o tipo da perda auditiva, a época em que ocorreu a surdez e a idade em que começou a sua educação são fatores que irão determinar importantes diferenças em relação ao tipo de atendimento a ser desenvolvido com o estudante, e em relação aos resultados.

Entre os muitos instrumentos usados para comunicação não verbal temos a língua de sinais, criada por um monge beneditino francês, morador de um mosteiro

onde imperava a lei do silêncio. Adotada há mais de cem anos, no Brasil é chamada de LIBRAS.

Quanto maior for a perda auditiva, maior será o tempo em que o estudante surdo precisará receber atendimento especializado para o aprendizado da língua portuguesa oral. Tal perda, no entanto, não traz nenhum problema linguístico para o desenvolvimento e aquisição da língua brasileira de sinais – LIBRAS.

Segundo a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – Feneis, um indivíduo que já tenha nascido com deficiência auditiva pode levar um ano para aprender a língua de sinais. Já alguém que ouve bem ou que perdeu a capacidade auditiva depois de adulto, pode levar um pouco mais de tempo para aprender, por ter se habituado à linguagem oral. O acesso a sua própria língua é que permite ao surdo a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar sua cultura.

#### **1.4 Libras, princípios e fundamentos.**

Nos Estados Unidos o reconhecimento da língua de sinais nos aspectos linguístico se deu a partir dos estudos e pesquisas do linguista americano William Stokoe em 1960. Que em pesquisa comprovou a sua complexidade, ao demonstrar que a língua de sinais possui regras gramaticais próprias, e que não é uma simples coleção de sinais. A língua de sinais apresenta uma complexidade na estrutura interna do sinal e suas várias operações, permitindo a expressão de conceitos abstratos e a produção de uma quantidade infinita de sentenças da comunicação.

A língua de sinais na construção e suas origens tem a influência histórica em outras línguas de sinais específicas. Afirma-se, por exemplo, que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) tem sua origem na Língua Francesa de Sinais (LSF). Esta influência linguística da LSF sobre a LIBRAS aconteceu a partir do contato de um surdo francês, chamado Ernest Huet, que veio ao Brasil em 1855, a pedido do Imperador Dom Pedro II, para fundar a primeira escola para surdos brasileiros, antes chamada Instituto Imperial de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado na capital do Rio de Janeiro.

Houve grande influência da LSF para a construção e produção dos sinais da LIBRAS, e que foi documentado e registrado na iconografia dos Signaes dos Surdos-mudos, nos dicionários em LSF e LIBRAS, o que facilitou a comunicação entre os professores, surdos, pais e ouvintes do INES.

O alfabeto manual da LIBRAS foi importante para estabelecer a comunicação através da soletração rítmica das palavras, para o aprendizado da língua portuguesa e associação com os sinais. Possibilitando aos surdos e falantes de línguas de sinais discutirem sobre filosofia, política, literatura, assuntos cotidianos, criar poesias, fazer apresentações acadêmicas entre outras.

Há uma variação entre as línguas orais e as línguas de sinais. O que é reconhecido no item lexical-palavra nas primeiras línguas e denominado sinal nas segundas. Em relação as primeira língua ou língua materna a autora (ROMAINE, 1995) diz que:

As definições de LM recaem sobre a competência: a LM é considerada a língua que o falante conhece melhor. Esse conceito também é problemático porque, em muitos casos, os bilíngues acabam recebendo mais instrução em outra língua que não a da infância, levando-os a conhecerem melhor esta posterior. Mesmo assim, identificam-se afetivamente com a língua que sabem menos, a qual geralmente foi aprendida e usada em casa – portanto aquela “com a qual um indivíduo se identifica é geralmente chamada de língua materna” (ROMAINE, 1995).

O conceito de L1/LM é, portanto, relativo. Na comunidade surda do Brasil, por exemplo, quando os surdos são filhos de pais ouvintes, normalmente a LM da criança surda não será a mesma dos pais. Sendo português uma língua oral-auditiva, ela não poderá ser adquirida espontaneamente pelas pessoas surdas, em razão de sua condição física e audiológica. Nesse sentido, o português, a língua dos pais, não será sua LM.

Pelo critério da identificação, podemos sustentar que a língua de sinais é a LM/L1 das pessoas surdas, mesmo que o contato com esta ocorra após o contato com a língua oral-auditiva dos pais, que exerce um papel de L2 na vida desses indivíduos. Portanto, a ordem cronológica de exposição também não é um bom critério para se estabelecer qual a LM das pessoas surdas. A identificação dos surdos com a língua de sinais vem principalmente de sua característica visuoespacial. Entretanto, essa identificação não se dá apenas em razão da

modalidade, mas também no nível afetivo-cultural, quando pensamos nos surdos enquanto povo que compartilha experiências e vivências para além da língua.

Sustenta Romaine (1995), a definição sobre qual seria a L1/LM de um grupo minoritário é crucial para se garantir seus direitos linguísticos, especialmente no tocante à educação, assegurando que a L1/LM seja a língua de instrução desse grupo.

Nas línguas de sinais, a fonética/fonologia estuda os mecanismos de produção dos sinais, apresentando suas unidades mínimas (fonemas), que são os parâmetros que constituem os sinais. Podem-se formar novos sinais trocando-se apenas alguns desses aspectos linguísticos que são configuração da mão, localização, movimento, orientação da palma e expressões não manuais. (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Na aplicabilidade nas línguas orais, a fonética/fonologia estuda os mecanismos de produção e interpretação dos sons (CAGLIARI, 2002). Conforme sua produção em relação ao papel das pregas vocais, os sons podem ser, por exemplo, vozeados [batu] ou desvozeados [patu]. Tem-se ainda a classificação dos fonemas quanto ao papel das cavidades orais e nasais, o modo e o ponto de articulação.

### **1.5 Gramática da Língua de Sinais**

A língua é convencionada por conjunto de regras e signos abstratos, condicionados à fala ou aos sinais, essencial às práticas sociais de uma comunidade linguística. A partir dessa concepção, definiu-se como LIBRAS, ou seja, a língua Brasileira de sinais, primordial para as práticas sociais da comunidade surda conforme Lei 10.436/02.

Para que se possa fundamentar uma língua é necessário instituir uma gramática sistematizada que defina todos os mecanismos necessários para regulação da língua. E isso foi feito Stokoe (1960) como já afirmamos.

Assim, como a gramática convencional é entendida como conjunto de regras necessárias que o indivíduo deva seguir na estruturação de textos, como:

morfologia, sintaxe, coesão e coerência, acrescentando nesse repertório à fonologia, a semântica e a pragmática, a gramática de LIBRAS, também, possui regras para estruturação de textos, similares e contrastiva com a gramática da Língua Portuguesa, relacionadas à morfologia, coesão, coerência e semântica, conforme afirma (QUADROS, 2007 apud KATO, 1988).

Na LIBRAS há similaridades comportamentais que não precisam ser explicitadas por constituírem a base comum das línguas naturais há ainda compartilhamento de muitas similaridades tipológicas, que servem para as primeiras inferências quanto ao significado das formas e que por serem sistemáticas, admitem um tratamento inferencial e heurístico.

A modalidade de produção e comunicação é outro contraste: as línguas de sinais são viso-espaciais ou visuomotoras, pois o sistema de signos compartilhado é recebido pelos olhos e sua produção realizada pelas mãos no espaço e as línguas orais são oral-auditivas (SACKS, 1998; QUADROS; KARNOPP, 2004).

Todavia o linguista Willian Stokoe, em 1960, afirma que as línguas de sinais atendiam a todos os critérios linguísticos de uma língua natural. Demonstrou-se que elas possuem todas as características das línguas orais, sendo possível determinar os universais linguísticos e as áreas de estudo da linguística nos níveis fonético/fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático (ALBRES; NEVES, 2008).

A língua de sinais é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas e seus parâmetros tais como: configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização e classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser utilizadas para o processo de alfabetização com êxito. (Quadros, 2007).

Para (Quadros, 2007) a autora estabelece a analogia entre as duas gramáticas, registrem-se as diferenças existentes veja quadro a seguir:

Quadro 01 - Analogia de Gramáticas

<b>ANALOGIA</b>	<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>LIBRAS</b>
Língua predominante	Oral-auditiva.(entoação e intensidade)	Vísuo-espacial (expressão facial e corporal);
FONEMA (som)	Unidade Mínima sem significado de uma língua e a sua organização interna.	Léxico reproduzido por meio de sinais, baseada nas interações sociais do indivíduo.
ALFABETO	Combinações de letra-som (oralizado), possibilitando o entendimento de qualquer léxico.	Realizado de forma icônica (dactilologizado); Auxilia no processo de transcrição da língua de sinais para a LP.
SINTAXE	Preocupa-se com a linearidade do texto.	Envolve todos os aspectos espaciais, incluindo os classificadores, ou seja, é um tipo de morfema gramatical que é afixado a um morfema lexical ou sinal para mencionar a classe que pertence o referente desse sinal.
CONSTRUÇÃO DE UM TEXTO	Limita-se na transcrição de acordo com as regras.	a. Utiliza a estrutura tópico-comentário, realizado através de repetições sistemáticas. b. Utiliza referências anafóricas, através de pontos estabelecidos no espaço.
ARTIGO	Apoia-se em fazer a marcação do gênero. Ex: o, a,os,as – um, uma, uns, umas	Só aparece para seres humanos e animais. Define o item lexical classificado. Ex. homem, mulher.
ESTRUTURA DE SENTENÇAS	Convencionada pela estruturação de SVO	Essa estruturação sofre alteração OSV ou SOV (o sujeito pode ser marcado por um sinal acompanhado da datilologia)
PRONOMES	Pessoal: Eu, tu, ele (a), nós, vos, eles (as)	Pessoal: Eu, você (precisa olhar para pessoa) ele/ela, nós – nós 2 – nós 3 – nós 4.
PLURAL	Flexão de número através do acréscimo de (s), nos substantivos, artigos, pronome, verbo.	Identificado pela repetição de itens lexicais.

Fonte: (Quadros, 2007).

Como se observa no Quadro 1, embora haja “algumas diferenças” entre a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais, essas não impedem que o surdo se aproprie da leitura e escrita. Para isso, caberá ao professor/mediador ser a ponte entre esses dois mundos, através de estratégias metodológicas que eliminem as barreiras na comunicação e aprendizagem, e por oportuno, proporcionar a essa comunidade a verdadeira integração no sistema educacional bilíngue.

Outra questão que deve ser levada em consideração para o sucesso de escrita é que, tanto o aluno ouvinte quanto o aluno com surdez, depende por sobremaneira dos inputs a que estão expostos, pois esse sucesso está intrinsecamente atrelado às experiências e aos conhecimentos prévios, ou seja, a visão de mundo introspectivo a cada participante.

Desta forma, conforme a ideia de QUADROS (2006) e materiais que orientam o ensino de surdos, ratifica-se que, para o surdo ter um bom domínio da Língua Portuguesa é recomendável que, primeiramente, ele domine sua língua materna, (L1), que, no caso em discussão, é a LIBRAS.

Língua materna é a primeira língua que uma criança aprende e que geralmente corresponde ao grupo étnico-linguístico com que o indivíduo se identifica culturalmente.

A LIBRAS utiliza estética em suas estruturas linguísticas, o sentimento estético se relaciona com a sensibilidade, a beleza, a arte, o significante e o momento, permitindo assim criar e aperfeiçoar os sinais, que ricos de significados, sentimentos e emoções, propiciaram diversas formas de comunicação, carregadas do sensível.

Este princípio de concepção estética da língua de sinais, tem suma importância na perspectiva da comunicação, aprendizado e formação das estruturas de linguagem, o que estabelece influências significativas na performance cultural e aprendizado da língua, esta é a lacuna a ser explorada pela literatura e pela música.

## **1.6 O Universal Gramático das Línguas de Sinais**

A língua de sinais não é universal, cada língua de sinais tem sua própria estrutura gramatical, assim, como as pessoas ouvintes em países diferentes falam diferentes línguas, também as pessoas surdas por toda parte do mundo, que estão inseridos em “Culturas Surdas”, possuem suas próprias línguas, existindo, portanto, muitas línguas de sinais diferentes. Estas línguas são diferentes uma das outras e independem das línguas orais-auditivas utilizadas nesses e em outros países, por exemplo: o Brasil e Portugal possuem a mesma língua oficial, o português, mas as línguas de sinais destes países são diferentes, o mesmo acontece com os Estados

Unidos e a Inglaterra, entre outros. Também pode acontecer que uma mesma língua de sinais seja utilizada por dois países, como é o caso da língua de sinais americana que é usada pelos surdos dos Estados Unidos e do Canadá.

Embora, surdos de países com línguas de sinais diferentes comunicam-se mais rapidamente uns com os outros, fato que não ocorre entre falantes de línguas orais, que necessitam de um tempo bem maior para um entendimento. Isso se deve à capacidade que as pessoas surdas têm em desenvolver e aproveitar gestos e pantomimas para a comunicação e estarem atentos às expressões faciais e corporais das pessoas.

As línguas de sinais são comparáveis em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais. Estas línguas expressam ideias sutis, complexas e abstratas. Os seus usuários podem discutir filosofia, literatura ou política, além de esportes, trabalho, moda e utilizá-la com função estética para fazer poesias, estórias, teatro e humor. Como toda língua, as línguas de sinais aumentam seus vocabulários com novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas em resposta às mudanças culturais e tecnológicas.

Conforme FELIPE (1997) Embora haja as diferenças peculiares a cada língua, todas as línguas possuem algumas semelhanças que a identificam como língua e não linguagem como, por exemplo, a linguagem das abelhas, dos golfinhos, dos macacos, enfim, a comunicação dos animais.

Uma semelhança entre as línguas é que todas são estruturadas a partir de unidades mínimas que formam unidades mais complexas, ou seja, todas possuem os seguintes níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o pragmático.

No nível fonológico, as línguas são formadas de fonemas. Os fonemas só têm valor contrastivo, não têm significado, mas a partir das regras de cada língua, se combinam para formar os morfemas e estes as palavras.

Na língua portuguesa, os fonemas | m | | n | | s | | a | | e | | i | | podem se combinar e formar a palavra | meninas |.

No nível morfológico, esta palavra é formada pelos morfemas {menin-} {-a} {-s}. Diferentemente dos fonemas, cada um destes morfemas tem um significado: {menin-} é o radical desta palavra e significa “criança”, o morfema {-a} significa “gênero feminino” e o morfema {-s} significa “plural”.

No nível sintático, esta palavra pode se combinar com outras para formar a frase, que precisa ter um sentido em coerência com o significado das palavras em um contexto, o que corresponde aos níveis semântico (significado) e pragmático (sentido no contexto: onde está sendo usada) respectivamente.

Outra semelhança entre as línguas é que os usuários de qualquer língua podem expressar seus pensamentos diferentemente por isso uma pessoa que fala uma determinada língua a utiliza de acordo com o contexto: o modo de se falar com um amigo não é igual ao de se falar com uma pessoa estranha. Isso é o que se chama de registro. Quando se aprende uma língua está aprendendo também a utilizá-la a partir do contexto.

Outra semelhança também é que todas as línguas possuem diferenças quanto ao seu uso em relação à região, ao grupo social, à faixa etária e ao sexo. O ensino oficial de uma língua sempre trabalha com a norma culta, a norma padrão, que é utilizada na forma escrita e falada e sempre toma alguma região e um grupo social como padrão.

Ao se atribuir às línguas de sinais o status de língua é porque elas, embora sendo de modalidade diferente, possuem também estas características em relação às diferenças regionais, socioculturais, entre outras, e em relação às suas estruturas que também são compostas pelos níveis descritos acima.

## 1.7 O Sinal e seus Parâmetros

Para FELIPE (1997) a denominação de palavra ou item lexical nas línguas orais-auditivas, são denominados sinais nas línguas sinalizadas. O sinal é formado a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Estas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas, são chamadas de parâmetros, portanto, nas línguas de sinais podem ser encontrados os parâmetros abaixo:

↳) **Configuração das Mãos (CM):** são formas das mãos, que podem ser da datilologia ou outras formas feitas pela mão predominante ou pelas duas mãos do emissor ou sinalizador. A configuração das mãos representa a forma que a mão assume durante a realização de um sinal, que podem assumir

vários sinais e significados. Já existem, mais de 61 configurações de mão em LIBRAS, veja figura abaixo.

Figura 3 - Configurações de Mão



Fonte: <http://www.LIBRAS.ufsc.br/LIBRAS>

Alguns exemplos como os sinais de APRENDER, SÁBADO e DESODORANTE têm a mesma configuração de mão, conforme ilustração abaixo.

Figura 04 – Sinais: Aprender e Sábado



Fonte: <http://www.librasitz.blogspot.com>

レ) **Ponto de Articulação (P.A):** é o lugar onde incide a mão predominante configurada, podendo esta tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até à cabeça) e horizontal (à frente do emissor). Os sinais TRABALHAR, BRINCAR, PAQUERAR são feitos no espaço neutro e os sinais ESQUECER, APRENDER e DECORAR são feitos na testa, veja figura a seguir;

Figura 05 - Ponto de Articulação



Fonte: <http://www.libras.ufsc.br>

☞) **Movimento:** os sinais podem ter um movimento ou não. Os sinais citados abaixo tem movimento, RIR, CHORAR e CONHECER com exceção de SENTAR que, como os sinais AJOELHAR, EM-PÉ, não tem movimento, ver figura abaixo.

Figura 06 - Movimento



Fonte: <http://www.libras.ufsc.br/>

☞) **Orientação:** os sinais podem ter uma direção e a inversão desta pode significar ideia de oposição, contrário ou concordância número-pessoal, como os sinais IR e VIR, SUBIR e DESCER, ASCENDER e APAGAR, ABRIR e FECHAR na figura a seguir.

Figura 07 - Orientação



Fonte: <http://ticisouza.blogspot.com>

☞) **Expressão facial e/ou corporal:** muitos sinais, além dos quatro parâmetros mencionados acima, em sua configuração tem como traço diferenciador também a expressão facial e/ou corporal, como os sinais ALEGRE e TRISTE. Há sinais feitos somente com a bochecha como LADRÃO, ATO-SEXUAL, ver figura abaixo.

Figura 08 - Expressão Facial



Fonte: <http://ticisouza.blogspot.com>

Na combinação destes quatro parâmetros, ou cinco, tem-se o sinal. Falar com as mãos é, portanto, combinar estes elementos que formam as palavras e estas formam as frases em um contexto. Há ainda as expressões não manuais, que são movimentos de face, os olhos, cabeça ou tronco, conhecidas como expressões faciais e marcam, entre outras funções linguísticas, as sentenças interrogativas caracterizando-se como um importante parâmetro para comunicação.

Para se conversar, em qualquer língua, não basta conhecer as palavras, é preciso aprender as regras de combinação destas para construir uma diversidade linguística.

## **1.8 Educação de Surdos e Teorias de Aprendizagem**

### **1.8.1 - Vygotsky e a Educação dos Surdos**

Para Vygotsky o significado das palavras é pontuado como um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha o corpo por meio da fala e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. Este intrincado e complexo sistema, que envolve linguagem e pensamento revela o quanto ineficaz se torna o constante passo a passo na direção de “fazer uma criança surda falar” ao invés de propiciar a ela um meio rápido de comunicação linguística através da aquisição da língua de sinais como primeira língua, que proteja e cumpra o papel fundamental de resguardar o seu natural desenvolvimento no que se refere a ter o domínio, de fato, de um instrumental linguístico que lhe sirva para as operações mentais que envolvem mecanismos linguísticos. (VYGOTSKY, 1989)

Para Vygotsky (1998) a relação do ser humano com o mundo é mediada pela linguagem nas relações com outros seres humanos num contexto social e histórico. Este processo de mediação acontece nas interações sociais através da linguagem e também afeta a cada pessoa subjetivamente. No processo de desenvolvimento humano, a linguagem desempenha um papel fundamental na construção de significados subjetivos e culturais. Sendo assim, a linguagem não deve ser vista apenas como uma forma de comunicação. Neste sentido, entendemos que o ensino de LIBRAS não deve se limitar a informações léxicas isoladas. Devido ao papel sócio-histórico-cultural da linguagem, o significado da palavra (ou do sinal, no caso das línguas de sinais) é visto como noção básica para uma explicação concreta da formação da consciência e do funcionamento mental superior. O significado da palavra (ou do sinal) representa um: amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado,

portanto, é um critério da "palavra", seu componente indispensável (VYGOTSKY, 1993, pg.104).

A construção do significado dos sinais na, língua de sinais em suas estruturas, se dá através da junção dos signos, Ícone, Índice e Símbolo, que completa o pensamento e estruturas estabelecidas da língua, junto a estética estrutural da riqueza gramatical dos parâmetros que direciona e estabelece o diálogo e uma variedade de ideias, pensamentos e comunicação entre as comunidades surdas e intérpretes de LIBRAS.

### **1.8.2 - Bakhtin e a Educação Dos Surdos**

A história da educação dos surdos é marcada por conflitos e controvérsias. Em alguns estudos, como os de Lane (1984) , Sánchez (1990), Skliar (1997), Rée (1999) e Moura (2000), que descrevem e discutem os fatos ocorridos nesses últimos cinco séculos à luz de diferentes teorias, pode-se observar que o foco dos debates sempre esteve relacionado a questões ligadas à(s) língua(s), ou seja, se os surdos deveriam desenvolver a linguagem oral (acompanhada ou não de sinais) e, assim, sua educação ser realizada e pensada a partir da língua utilizada pelos ouvintes ou se deveria ser permitido a eles, já que essa educação sempre foi determinada por ouvintes que se auto-atribuíram poder para a tomada dessa decisão, o uso da língua de sinais, cujo reflexo seria também sentido nas esferas educacionais.

É importante notar nessa história que, embora as discussões façam referência à educação, as questões próprias das esferas educacionais nunca foram enfatizadas. Os métodos de ensino, as práticas realizadas, assim como os conteúdos ensinados foram submetidos ao fator linguístico e abordados com o objetivo de descrever e sustentar a defesa pelo desenvolvimento dessa ou daquela língua seja oral ou de sinais. Esses aspectos só começaram a ser discutidos no final da década passada, juntamente com críticas sobre a determinação e subordinação dessa educação à de ouvintes (Skliar, 1997b, 1998).

### 1.8.3 Plurilingüismo e Educação Dos Surdos

Segundo os registros da história, a educação de surdos teve sua origem no século XVI, a partir do trabalho desenvolvido pelo monge beneditino Pedro Ponce de León. Seu trabalho não apenas influenciou os métodos de ensino para surdos no decorrer dos tempos, como também demonstrou que eram falsos os argumentos médicos e filosóficos e as crenças religiosas da época sobre a incapacidade dos surdos para o desenvolvimento da linguagem e, portanto, para toda e qualquer aprendizagem

Surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua de sinais e da língua regional, de modo a propiciar o seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais. A identificação dos surdos situa-se culturalmente dentro das expectativas visuais (Quadros, 2004, p.15).

Embora, seja reconhecido e enfatizado em seu trabalho o ensino da fala aos surdos, o foco de sua educação era a linguagem escrita, pois até o final desse século, acreditava-se que à escrita cabia a chave do conhecimento, ou seja, ela era tida como a natureza primeira da linguagem; a fala era apenas um instrumento que a traduzia. À escrita, fora atribuído, assim, um signo de poder.

Segundo Barthes e Mauriès (1987), a escrita, por muito tempo, serviu para esconder o que lhe fora confiado: ao invés de unir, separou os homens, opondo aqueles que sabiam cifrar e decifrar àqueles que disso eram incapazes. As razões por trás desse poder da escrita eram de ordem religiosa e social: buscava-se preservar aos escribas e ao clero, representantes da classe social de poder, a posse exclusiva de certas informações.

Houve, assim, um processo de centralização sociopolítica e cultural que a Igreja procurou manter por meio da língua (escrita), fenômeno que pode ser compreendido somente se considerada a força da palavra como signo ideológico responsável pelas lentas e graduais transformações em todas as esferas sociais, ela determina e reflete as relações recíprocas entre superestrutura e infraestrutura, pois toda ideologia passa necessariamente pelo signo verbal (Bakhtin;Volochinov,1929).

Nesse contexto, inseriu-se também a educação dos surdos. Entretanto, o ensino proposto por Ponce de León apresentou uma particularidade: a forma de comunicação utilizada.

Segundo Plann (1993), embora sejam pouco conhecidos na história, os monges do Monastério de Oña, na Espanha, origem de Ponce de León, viviam em silêncio. Deles havia sido tirada a fala e, para poderem se comunicar, empregavam um sistema de comunicação manual inventado no próprio Monastério. Dessa forma, de León estava acostumado a uma comunicação que prescindia do oral. Francisco e Pedro de Velasco, os dois irmãos surdos educados por de León, pertenciam a uma família em que havia quatro irmãos surdos. Dessa maneira, utilizava-se de uma comunicação manual desenvolvida domesticamente. Embora houvesse diferenças entre os dois sistemas manuais postos em contato.

Ponce de León parece não haver hesitado em utilizar os sinais, negociados entre os dois sistemas, como instrumento comunicativo para o desenvolvimento da educação. Essa negociação era necessária, na medida em que o sistema manual utilizado pelos Beneditinos era restrito a um conjunto lexical utilizado para a representação dos objetos; era uma coleção de sinais que tinha o Espanhol como ponto de referência. Os “home signs” dos de Velasco, por sua vez, pode ser caracterizado como um sistema de comunicação utilizado e criado pelos próprios surdos, não tendo como base a gramática da linguagem oral espanhola.

Dessa forma, segundo Plann (1993), os surdos da família de Velasco auxiliaram de León no desenvolvimento de seu processo educacional, provendo os meios mais eficazes para essa aprendizagem. Essa contribuição crucial deve ser reconhecida quando se é feita referência à educação proposta por de León, pois acredita-se que esse tenha sido o fator principal para o sucesso de seu método educativo, que outros, nos anos que se seguiram, tentaram copiar sem sucesso.

Devido à fama alcançada e aos seus ensinamentos estarem voltados a filhos de nobres, Pedro de León ganhou prestígio nessa classe social. Nessa época, apenas os surdos filhos de nobres buscavam educação, para o desenvolvimento da fala, pois, sem esta, não tinham direito à herança e aos títulos de família. Esse fato acarretou-lhe muito dinheiro que, somado aos empréstimos que realizava às custas de pequenas propriedades, fez com que contribuísse para o enriquecimento de sua ordem.

Esse fato ganha especial importância na educação dos surdos nos séculos seguintes. Com o tempo e com a expansão da educação, restrita a classe privilegiada, a exclusividade do poder educacional pelo clero foi perdida. Esse papel foi, aos poucos, sendo assumido também por filhos de nobres em busca de prestígio. Vários foram os nomes que buscaram no método de Ponce de León inspiração para dar a “palavra” ao surdo, tendo como objetivo primeiro dessa educação levá-los à oralização, única forma de os surdos saírem da condição de selvagens, elevando-se à condição de humanos.

No século XVIII, em 1760 aproximadamente, um novo movimento social de oposição à ideologia verbal oral começa a delinear-se na educação dos surdos. Ele teve seu início no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, primeira escola pública para surdos na Europa, fundado pelo abade Charles Michel de l’Epée. De l’Epée reconheceu que os surdos possuíam uma língua utilizada para propósitos comunicativos com seus pares, que poderia ser usada em sua educação. Segundo ele:

Cada surdo-mudo enviado a nós já tem uma língua [...]. Ele tem o hábito de usá-la e de entender os outros que o fazem. Com ela ele expressa suas necessidades, desejos, dúvidas, dores e assim por diante... Nós queremos instruí-lo e ensinar-lhe o francês. Qual método mais curto e mais fácil? Não seria nós nos expressarmos em sua língua? Adotando sua língua e fazendo isto conforme regras claras nós não seremos capazes de conduzir sua instrução como desejamos? (Lane, 1984, p. 59-60).

Entretanto, o reconhecimento da língua dos surdos foi apenas relativo. Quando de l’Epée se refere a regras claras, ele fazia referência à gramática francesa, tida na época como superior às demais.

Conforme discutiu Souza (1998), para os filósofos da Idade Clássica, todo conhecimento era derivado das impressões que os objetos causavam no espírito. Tudo era, então, conhecido pelos sentidos. O convívio entre os homens permitiu que as experiências comuns, expressas por gestos, urros e sons, determinassem o estabelecimento de relações entre os gestos e os objetos que representavam e, portanto, que os signos fossem construídos.

No princípio, esses signos eram análogos à representação. Entretanto, com o uso livre, disperso e cada vez mais difundido da linguagem, a analogia com a representação se esvaneceu. A arbitrariedade não era entendida, por esse prisma,

como produto de convenção, mas como decorrência da corrupção de certas analogias primitivas. (Souza, 1998, p. 134)

Essas concepções determinaram que o filósofo Denis Diderot (1751/1993) discutisse as inversões ocorridas durante a evolução da linguagem, buscando encontrar uma língua que mais se aproximava da forma pela qual o espírito conhecia o mundo, ou seja, aquela língua na qual “a ordem correta do dizer seria a que mais se compatibilizasse com a ordem das impressões primeiras” (Souza, 1998, p. 134).

Para Diderot (1751), o estudo sobre a formação e o aperfeiçoamento de todas as línguas deveria partir da língua dos gestos dos surdos, pois sua ordem “narra com bastante fidelidade a história da ordem em que os gestos teriam sido substituídos por signos oratórios”.

No entanto, para ele, no processo de evolução das línguas, podem ser distinguidos em três estados diferentes: o do nascimento, o de formação e o de perfeição. A língua francesa completou esse processo enquanto a língua dos surdos, não. Dessa forma, um estudo sobre as inversões não poderia ser realizado pela comparação entre essas duas línguas, mas sim comparando-se à língua francesa com a sintaxe de outras línguas faladas/escritas, como a grega, latina, italiana e inglesa.

Entendendo que a comunicação do pensamento era o principal objeto da linguagem, concluiu-se que a língua francesa era aquela que, dentre todas, mostrava-se como a mais exata por ter sido a que menos reteve negligências linguísticas, não possuindo, portanto, inversões.

[...] com o fato de não possuímos inversões, ganhamos nitidez, clareza, precisão, qualidades essenciais ao discurso [...]. Podemos, melhor do que qualquer outro povo, fazer com que o espírito fale [...]. Deve-se falar Francês em sociedade e nas escolas de filosofia, e Grego, Latim e Inglês, nos púlpitos e teatro: nossa língua será a da verdade, se um dia morrer e vier a ser recuperada, ao passo que as demais serão línguas da fábula e da mentira. O Francês é feito para instruir, esclarecer e convencer; o Grego, o Latim, o Italiano e o Inglês, para persuadir, emocionar e enganar. Falai ao povo em Grego, Latim e Italiano, mas falai em Francês ao sábio. (Diderot, 1751/ 1993, p. 42-43)

De l'Épée, que sofria fortes influências dos filósofos da época, acreditava, então, que deveria “organizar” a língua de sinais segundo a gramática francesa, pois dada a diferença linguística existente, a língua de sinais era concebida como sendo

“pobre de gramática” por apresentar “inversões” e “falta de elementos” linguísticos se comparada ao francês. Para tal tarefa, criou o que chamou de sinais metódicos que, segundo Fischer (1993), foram caracterizados pelo próprio de l’Epée como sendo qualquer sinal usado para instruir os surdos-mudos, assim chamados por serem submetidos a regras.

Observa-se, assim, no uso dos sinais metódicos de de l’Epée, um movimento de imposição de uma língua, reconhecida e valorizada, sobre a outra desconhecida e, portanto, desconsiderada.

Esse fato vem ao encontro do que discutiu Bakhtin (1934-1935) quando comentou as diferentes correntes da filosofia da linguagem que postulavam a existência de um sistema de linguagem única. Para ele, existem forças reais de unificação linguística, as forças centrípetas responsáveis pela criação de um núcleo sólido de defesa da língua contra a diversidade crescente de linguagens sociais e que, portanto, servem aos processos de centralização sociopolítico e cultural. Geralmente, essas forças são determinadas institucionalmente como uma forma de perpetuação da ideologia dominante e, dessa forma, buscam anular toda e qualquer diferença linguístico-social existente.

No caso em questão, a língua de sinais representava a diversidade, representava a transgressão da língua culta padrão e, portanto, necessitava estar em conformidade ou submetida aos mesmos princípios e regras da língua francesa. Isso não reduz, no entanto, o mérito de de l’Epée em ter se aproximado dessa língua, de tê-la levado à instituição educacional e de ter respeitado sua materialidade quanto na proposição dos sinais metódicos.

Cabe acrescentar também que esse mesmo procedimento de “apagamento” da diferença e busca de imposição linguístico-cultural, de forma explícita, como no Instituto de Surdos-Mudos de Paris, não foi realizado apenas no caso dos surdos. Orlandi e Souza (1988) comentam que missionários adotaram procedimentos bastante próximos a este em relação à língua tupi utilizada pelos índios. Segundo as autoras, eles realizavam uma sistematização da língua, criavam uma gramática e, ao mesmo tempo, uma língua simplificada.

No entanto, conforme discutiu Bakhtin (1934-1935), as forças centrípetas de centralização linguística e cultural não atuam sozinhas. A própria diversidade, as diferentes linguagens em circulação em todas as esferas sociais, constituindo o que

o autor denominou plurilinguismo, propiciam que a língua mantenha-se viva e em constante movimento. Dessa forma, caminhando ao lado das forças de unificação e, ao mesmo tempo, opondo-se a elas, desenvolvem-se processos de desunificação e descentralização ou seja, as forças centrífugas da língua. Num conflito permanente, essas duas forças participam da natureza dialógica da linguagem.

Assim, em oposição às forças centrípetas da “língua comum”, atuantes no plurilinguismo social, faz-se sempre presente um outro movimento. No caso em questão, esse movimento, representado por um grupo de surdos do Instituto de Paris e de alguns poucos educadores ouvintes, aos poucos, começou a ganhar forças, instaurando assim um embate. Essa oposição foi propiciada, principalmente, pelo fato de o Instituto de Surdos de Paris ser residencial e de manter parte de seus ex-alunos em seu corpo docente, permitindo assim uma organização (social) dos surdos e, conseqüentemente, a perpetuação e o fortalecimento da língua de sinais francesa. Esse grupo lutava pela extinção do uso dos sinais metódicos de de l’Epée e pelo reconhecimento e inserção da língua de sinais na educação de seus pares.

Um novo discurso sobre a surdez foi se constituindo e espalhando-se pela Europa e América por meio dos ex-alunos do Instituto convidados a organizar e/ou trabalhar na educação de crianças surdas. A maior expressão desse movimento pôde ser sentida na França e nos Estados Unidos, países onde a comunidade surda e seus educadores, unidos, fortaleceram-se e lutaram pelos direitos dos surdos à sua língua e a uma educação realizada por seu intermédio.

Somente nos anos 20 do século XIX, o embate entre surdos e ouvintes voltou a acentuar-se. Em 1822, com a morte de Roch Ambroise Sicard, sucessor de de l’Epée no Instituto de Paris, entram em cena novos diretores que, desconhecendo os problemas educacionais dos surdos, passaram a questionar o papel da língua de sinais nessa educação e, conseqüentemente, o papel dos professores surdos (Mottez, 1993).

A resistência dos surdos a essa oposição à língua de sinais foi grande. No entanto, depois da metade do século XIX, as forças centrípetas começam a ficar cada vez mais fortes, podendo ser sentidas também no que se refere aos ouvintes. Iniciam-se movimentos sociais em todos os países da Europa, defendendo a unificação nacional, tendo na língua a maior expressão de força e de centralização sociopolítica e cultural. Era necessário acabar com o plurilinguismo social,

subjugando-o à língua oficial do país. Conforme Quartararo (1993), a ideologia política republicana francesa pregava a necessidade de unificação dos franceses pela homogeneização cultural. Buscava, assim, a imposição do uso da “língua correta” a todos aqueles que representavam desvio: as várias linguagens sociais, os dialetos e, no caso dos surdos, a língua de sinais que deveria ser substituída pela língua francesa falada. Só assim todos se tornariam plenamente humanos, civilizados e, logo, franceses. Posteriormente, essa mesma ideologia passou a ser a dominante nos Estados Unidos.

Como qualquer movimento de transformação social e ideológico depende da organização interindividual, ou seja, a própria especificidade do ideológico reside no fato de ele se situar entre indivíduos organizados (Bakhtin; Volochinov, 1929) uma forma de descentralizar, de enfraquecer o movimento dos surdos, foi a extinção das escolas residenciais, pois enquanto elas existissem e os surdos continuassem juntos, a língua de sinais estaria presente e viva. Além disso, esse contato social propiciava o casamento entre surdos e, conseqüentemente, o nascimento de mais surdos e a continuidade e perpetuação da língua. Orlandi e Souza (1988) comentam processo semelhante com relação às línguas indígenas e apontam que esses procedimentos, na verdade, visavam a extinção da língua pelo extermínio do povo.

Assim, durante quase um século (1880-1960), o discurso dominante sobre a surdez centrou-se no abafar, no inferiorizar, no descaracterizar as diferenças, elevando e enfatizando aquilo que estava ausente no surdo frente ao modelo ouvinte de: audição, a fala, a linguagem, determinando o desenvolvimento de abordagens clínicas e práticas pedagógicas que buscavam o apagamento da surdez, por meio da tentativa de restituição da audição pelo uso de aparelhos de amplificação sonora, e de levar os surdos ao desenvolvimento da linguagem oral a partir de técnicas mecânicas e descontextualizadas de treino articulatorio.

Esse discurso, que se mostrava aparentemente homogêneo, ocultando as contradições ideológicas, a luta e o plurilinguismo social existente, era reforçado por forças internas cujo interesse era a manutenção dessa ideologia da surdez. Essas forças, corporificadas pela medicina, fonoaudiologia, linguística e pedagogia especial, amparavam atitudes preconceituosas quanto à língua de sinais. Mantinham assim o mito da existência de uma língua única e que, portanto, necessitava ser imposta aos surdos.

Nesse período, a filosofia da linguagem e a linguística, servindo as importantes tendências centralizantes da vida ideológica verbal, buscaram a unidade na diversidade e essa “orientação para a unidade”, segundo Bakhtin (1934-1935), fixou a atenção do pensamento filosófico-linguístico sobre os aspectos mais resistentes, mais estáveis e menos ambíguos do discurso.

Do ponto de vista ideológico, a consciência linguística, real, saturada de ideologia, participante de um plurilinguismo e de uma plurivocalidade autêntica, permanecia fora do campo de visão dos estudiosos. (Bakhtin, 1934-1935, p. 84)

A consequência para a educação dos surdos não poderia ter sido pior: sua essência foi perdida. Ela passou a ter como objetivo central o desenvolvimento da oralidade e a prática pedagógica deu lugar à prática terapêutica. Segundo Sánchez (1990), mesmo perseguido com obstinação, o desenvolvimento de linguagem das crianças surdas, oral e escrita, foi sempre insatisfatório e as dificuldades observadas, compreendidas como sendo um problema causado pela surdez, uma limitação dos próprios surdos. O discurso sobre a surdez passa a ser o da deficiência.

Entretanto, o silenciamento das vozes dos surdos, do plurilinguismo constitutivo dos discursos sociais, não foi total. Alguns grupos constituídos na e pela língua de sinais em épocas anteriores não se dissolveram, pois os fenômenos ideológicos ligados às condições e às formas de comunicação social e a linguagem tornaram-se parte da consciência social e cultural desse grupo. A comunidade surda, segundo Padden e Humphries (1988), manteve-se organizada e a língua de sinais seguiu sua evolução natural, sua dinâmica viva e as vozes desse grupo continuaram circulando e entrelaçando-se nos diversos discursos sociais.

Entre os períodos de 1960 e 1970, o discurso sobre a surdez sofreu novo deslocamento após a descrição linguística da língua de sinais americana e, posteriormente, de outras línguas de sinais. Várias pesquisas desenvolvidas demonstravam o pouco ou o não desenvolvimento das linguagens oral e escrita pelos surdos e apontavam um melhor desempenho educacional de surdos filhos de surdos usuários de língua de sinais. Esses estudos somaram-se aos movimentos sociais dos grupos minoritários, que mesclavam suas vozes às diversas linguagens sociais cotidianas e brigavam pelo reconhecimento de seus direitos.

Entretanto, no caso dos surdos, o movimento que se assistiu foi, novamente, o da tentativa de extinção da língua de sinais pela ideologia da língua nacional, havendo, uma vez mais, a prevalência das forças centrípetas de unificação linguística. Isso ocorreu de duas maneiras: pela manutenção da imposição da língua oficial como língua única ou pelo uso de métodos comunicativos artificiais, como no caso dos sistemas sinalizados ou bimodalismo. No primeiro caso, a oposição à língua de sinais foi clara: não se discutia sua existência, sua possibilidade de ser o que é uma língua; no segundo, essa negação ocorreu de forma velada, pois, ao mesmo tempo em que se “permitia” e, discursivamente, “aceitava-se” a língua de sinais, ela era descaracterizada e assimilada pela gramática da língua majoritária. Impossibilitou-se, dessa maneira, o embate, o conflito sociocultural e ideológico determinado pelo contato das duas línguas.

Nesse último caso, nota-se uma oposição mais acentuada à língua de sinais, já que a proposta foi a de submetê-la a compartilhar dos mesmos espaços discursivos concomitantemente à linguagem oral. Os sinais passaram a ter a função de instrumentos para o desenvolvimento das linguagens oral e escrita. À língua de sinais, foram aplicadas forças linguísticas coercitivas para aproximá-la ao máximo da gramática da língua usada pela sociedade majoritária e, excluída de seus processos discursivos, ela sofreu um tratamento como se estivesse morta: fizeram-lhe uma análise em unidades, recortaram seus itens lexicais para poder reorganizá-los e moldá-los às regras sintáticas e morfológicas da linguagem oral, imputando-lhes flexões verbais e nominais. Com o isolamento das palavras dos contextos discursivos determinantes de todo e qualquer processo de significação, buscou-se a estabilização dos sentidos dos sinais e, na justaposição de línguas, um paralelismo entre ambas.

Assim, as relações dialógicas constitutivas da linguagem, sua natureza heterogênea e polissêmica, os diversos discursos e linguagens sociais que circulavam nos processos enunciativos foram mantidos apenas na linguagem oral. Os sinais a ela subordinados acabaram sendo tratados, nos termos bakhtinianos, em sua sinalidade, devendo ser reconhecidos e assimilados sem qualquer possibilidade de sentido que não aquele determinado pela linguagem oral; não se constituíram como signos verbais. Esse apagamento das línguas de sinais serviu, mais uma vez,

para a manutenção da ideologia linguística dominante. Houve o predomínio das forças centrípetas de unificação sociolinguística e cultural.

Nos espaços educacionais, conforme discutiram Góes e Souza (1998), a utilização dos sistemas bimodais criou um impasse, na medida em que os dois sistemas linguísticos eram usados sem haver uma distinção clara quanto aos contextos de uso; os professores, por serem ouvintes, possuíam um conhecimento reduzido dos sinais; e os alunos surdos pouca compreensão do português. A solução prática para tal situação foi encontrar no empirismo sua sustentação teórica. Para essa corrente, a linguagem é tida como representação das coisas e, assim, se as ideias são construídas fora da linguagem, toda a atividade representativa seria considerada válida para sua simbolização e, portanto, para sua comunicação. Como consequência, segundo as autoras, passou-se a utilizar nas salas de aula uma combinação indiscriminada de diversos recursos semióticos: pantomima, desenho, escrita, sinais, gestos “naturais”, linguagem oral, dentre outros. O resultado foi a redução dos eventos sociais de uso da linguagem pela utilização de estratégias comunicativas voltadas, principalmente, ao atendimento de necessidades imediatas.

Contudo, desde a década de 1980, está havendo um movimento mundial apontando em direção à necessidade de se implantar uma política educacional bilíngue. Este tem recebido apoio das diversas comunidades surdas e vem obtendo maior sucesso nos países escandinavos, cuja política social e cultural é a da aceitação das diferenças.

Em termos gerais, a educação bilíngue para surdos considera que, inicialmente, os surdos devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1), no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares. A partir da L1, os surdos são expostos ao ensino da linguagem escrita e, para tal, tomou-se como base os estudos sobre ensino-aprendizagem de segunda língua (L2) e os trabalhos sobre ensino de línguas para estrangeiros. Considera-se, porém, nas práticas bilíngues para surdos, as particularidades e a materialidade da língua de sinais, além dos aspectos culturais a ela associados.

Para Bakhtin; Volochinov (1929), a comunicação da vida cotidiana, parte importante da comunicação ideológica, deve ocorrer por meio das relações estabelecidas entre sujeitos socialmente organizados. A língua, carregada de

ideologia, é o veículo de transmissão cultural para a estrutura e experiência do pensamento e saber social. Por esse motivo, os profissionais envolvidos na educação bilíngue devem não apenas reconhecer e aceitar as diversidades sociais existentes como, se possível, serem participantes dessa outra organização. Assim, no caso da educação para surdos, apenas surdos adultos, participantes e atuantes da comunidade surda e, portanto, membros de referência, podem ser os interlocutores para a imersão de seus pares na língua de sinais, interferindo ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundados nas relações com a linguagem. É apenas na interação com adultos surdos que as crianças podem desenvolver uma identificação positiva com a surdez.

A subjetividade para Bakhtin (1920-1930; 1970-1971) é construída numa relação sempre dialógica com os outros. É, assim, um processo dinâmico que se desenvolve durante toda a existência do ser. Segundo Moraes (1996), mesmo no caso de duas pessoas pertencentes a um mesmo grupo social, as significações construídas nas interações verbais são sempre relativas, pois dependem da relação estabelecida entre as pessoas e da posição que ocupam no grupo. É dessa forma que a existência dialógica é percebida e experienciada pelo indivíduo. Nessa existência, o indivíduo é participante ativo ao mesmo tempo em que é espectador que percebe e que é percebido num mesmo tempo e espaço, numa arena de simultaneidades.

Holquist (1990), ao discutir as categorias de tempo e de espaço para o eu/outro, apresentou um exemplo, usado pelo próprio Bakhtin, tirado de um dado simples da experiência: um observador olhando para um outro observador.

Você pode ver coisas atrás de mim que eu não posso ver, e eu posso ver coisas atrás de você que são negadas à sua visão. Ambos estamos fazendo essencialmente a mesma coisa, mas de lugares diferentes: embora estejamos no mesmo evento, este é diferente para cada um de nós. Nossos lugares são diferentes não apenas porque nossos corpos ocupam posições diferentes no exterior, no espaço físico, mas também porque olhamos o mundo e os outros de diferentes centros no tempo/espaço cognitivo. (Holquist, 1990, p. 21-22)

O sujeito se define, assim, sempre por suas relações com outros sujeitos, razão pela qual essa construção implica num processo plural, inesgotável, inconcluso e aberto. (Bakhtin, 1970-1971)

Consequentemente, eu não me percebo como o outro me percebe e vice-versa, embora ambos ocupemos o mesmo local e o mesmo tempo. Entretanto, tempo e espaço tornam-se opostos desde que eu posso perceber o que existe atrás do outro e não atrás de mim. Em outras palavras, eu tenho uma percepção limitada de mim assim como o outro dele próprio. Neste sentido, a existência é compartilhada, constitui uma coexistência na qual o eu não pode existir sem o outro, ou seja, precisamos da percepção do outro para existir.

É pela percepção do outro que nos vemos como parte do mundo. É pela percepção do outro que não podemos rejeitar nossa própria existência. O eu não tem sentido por si próprio, somente o tem na relação com o todo social e com outros. (Moraes, 1996, p. 97)

Portanto, a construção da subjetividade do ser surdo depende, fundamentalmente, da relação que eles estabelecem tanto com seus pares quanto com ouvintes e, nesse sentido, a presença de professores surdos na educação ganha relevância para a construção de uma percepção positiva da surdez pelos alunos.

Desse modo, aqueles que se propõem a trabalhar na educação de sujeitos surdos devem fazê-lo a partir de uma visão da heterogeneidade constitutiva das relações sociais e linguísticas e, para tanto, é fundamental que uma política educacional voltada para a diversidade social e cultural seja delineada. Apenas o respeito pela diversidade pode fazer com que os professores compreendam seus alunos a partir dos aspectos próprios do grupo social ao qual eles pertencem e, dessa forma, possam reconhecer como e por que os mecanismos de resistência são construídos. Esse olhar para o outro propicia uma parceria, uma atuação conjunta frente à multiplicidade de forças sociais existentes.

As decisões educacionais não se limitam, assim, apenas aos conteúdos disciplinares e às questões linguísticas, mas promovem aos alunos uma tomada de consciência quanto à nova perspectiva social que se abre para eles. Essa consciência social, discutida nas interações entre sujeitos, possibilita uma troca sobre as diversas maneiras de ver o mundo, suas experiências culturais sobre o que significa tornar-se bilíngue, pois aprender uma segunda língua corresponde a entrar em contato com novas experiências culturais e sociais, determinadas por essa língua e determinantes dela.

O ensino de línguas deve, então, considerar sempre sua dinâmica dialógica, a língua viva. Assim sendo, conforme Bakhtin; Volochinov (1929), o ensino eficaz de uma língua estrangeira é aquele em que o aprendiz vivencia essa língua por meio de sua inserção num contexto e em situações concretas. Esse aprendizado tem na L1 a base para a compreensão e significação dos processos socioculturais, históricos e ideológicos que perpassam a L2. A palavra em língua estrangeira (L2) não é considerada como sendo ideologicamente neutra, pois ela transporta consigo forças e estruturas distintas daquelas subjacentes à L1. No ensino de L2, é instaurado assim um confronto ideológico, um “campo de lutas” e de contradições. Por esse motivo, a discussão da educação bilíngue para surdos deve ser realizada criticamente e não ser colocada como se o contato linguístico fosse um campo de convivência pacífica.

Desta forma as afirmações realizadas sobre a educação bilíngue, atualmente no Brasil, não se configuram como a realidade da educação de surdos no Brasil. O desenvolvimento da língua de sinais como L1 é ainda restrita aos filhos de surdos usuários dessa língua e às poucas experiências educacionais que possuem, em seu quadro de profissionais, professores surdos.

Em sua maioria, os surdos brasileiros desconhecem ou pouco conhecem a língua de sinais, buscam aprender o português como língua única, frequentam escolas para ouvintes e, dadas as dificuldades de aprendizagem que apresentam, acabam por abandoná-las. Mesmo nas escolas especiais que dizem aceitar a língua de sinais, ainda são poucas as que permitem que professores surdos façam parte de seu corpo docente. A pedagogia empregada não difere daquela utilizada para ouvintes, cuja ênfase está nos aspectos auditivos e articulatórios e, assim, os padrões socioculturais da maioria ouvinte têm clara predominância tanto nos conteúdos como nas atividades escolares.

Essas constatações são sustentadas pelos diversos registros encontrados na literatura dos últimos 15 anos que buscam descrever algumas características das produções escritas de surdos, lidas, por grande parte dos profissionais, como “dificuldades” apresentadas por eles quando na apropriação ou em etapas posteriores do processo de aprendizagem da linguagem escrita. No entanto, conforme Góes (1996), essas ocorrências devem ser compreendidas de forma

diferente: como decorrentes da má qualidade das experiências escolares oferecidas aos surdos.

A desconsideração da língua de sinais para o ensino da língua portuguesa; sua inferiorização; o mito de que, pelo seu uso, a criança não desenvolverá a linguagem oral sustentam o uso dessas práticas, desenvolvidas na maioria das vezes a partir de uma comunicação bimodal, embora discursivamente perceba-se um movimento de aceitação e/ou reconhecimento da língua de sinais. Conforme apontaram Lodi, Harrison e Campos: Embora, muitas vezes, aceite-se a língua de sinais como língua em circulação no ambiente escolar, ela é vista como prática de interação entre pares, para trocas de experiências cotidianas e informais, e não como língua em uso para as práticas de ensino. Desvaloriza-se aquilo que o surdo tem a dizer, da forma como o diz. Esclarecemos: A língua de sinais não é considerada como própria para o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos veiculados social e culturalmente e nem tampouco para se ter acesso à língua portuguesa.

Torna-se premente, então, que haja uma modificação nas posturas educacionais, no sentido de se considerar a linguagem em sua dimensão discursiva e, portanto, a língua de sinais começar a ser utilizada efetivamente nos processos de significação de mundo e de constituição socioideológica dos sujeitos surdos, inclusive na escola. Além disso, a língua portuguesa deve ser concebida como segunda língua e assim ser ensinada.

Dentre as várias abordagens desenvolvidas para o ensino-aprendizagem de uma segunda língua, foram destacadas duas discutidas por Moraes (1996): a análise contrastiva e a análise de erros. A primeira pressupõe que o desenvolvimento da linguagem consiste num conjunto de hábitos linguísticos; portanto, o aprendiz transfere seus hábitos em L1 para a L2. Como exemplo, a autora cita a manutenção da estrutura gramatical da L1 quanto na produção da L2. Na segunda, os erros apresentados por falantes de L2 durante o processo de aquisição da linguagem são classificados em função de duas categorias: erros decorrentes do efeito de interlíngua ou interferência (que correspondem aos apresentados na abordagem anterior) e erros que ocorrem no lidar com a própria língua, determinando a presença de simplificações e de generalizações das regras gramaticais, realizadas de forma análoga a de crianças em processo de aquisição da L1.

Vê-se, assim, que o processo de transferência dos elementos da L1 para a L2 é um fenômeno esperado, já que aprender uma nova língua implica em mudanças na consciência do falante/escritor ou ouvinte/leitor.

Compreendido dessa forma, usar uma outra língua, dialogar com ela, significa encontrar-se num território desconhecido de signos e significações em L2 e, por essa razão, o falante transfere os signos da L1 como se eles fossem apropriados, como se o falante não tivesse saído de seu contexto em L1.

O falante/ouvinte não avalia a forma idêntica da palavra em todas as instâncias. Um falante/ouvinte avalia o contexto no qual o signo (forma da palavra) torna-se signo de acordo com um contexto específico. (Moraes, 1996, p. 72)

Para a autora, não pode, então, haver ensino-aprendizagem de L2 sem este estar relacionado ao contexto dos atores sociais dessa situação. Além disso, se os aspectos socioculturais em jogo e as diversas leituras e compreensões de mundo envolvidos forem desconsiderados ou negligenciados, não haverá ensino-aprendizagem de língua.

No caso dos surdos, apenas a língua de sinais pode possibilitar tal mudança. Somente por ela, os surdos podem ter acesso à linguagem escrita por meio de práticas sociais nas quais a escrita é usada em sua dimensão discursiva, propiciando o estabelecimento das relações dialógicas dela constitutivas. Por meio dela, os surdos podem dialogar com a escrita, fazer suas próprias leituras, construir seus sentidos, podem “falar” sobre os materiais escritos, ao mesmo tempo em que são “falados” por eles. Tornam-se interlocutores a partir de suas próprias histórias e concepções de mundo como leitores.

## II. LIBRAS: DESENVOLVIMENTO E INTERRELAÇÕES

O pensamento do homem é estruturado pela linguagem, que traduz os sentimentos, registrando-os e fazendo se reconhecer na comunicação com outros homens. É o marco do ingresso do homem na cultura, constituindo-o como sujeito das transformações ainda não imaginadas.

A importância dos sistemas de símbolos, do raciocínio lógico-matemático, da linguagem, tanto verbal como em outras maneiras, é o meio ideal para transmissão de conceitos e sentimentos, pois fornece elementos para expansão do conhecimento. A linguagem é a prova clara da inteligência humana, tem sido objeto de pesquisa e discussões mundo a fora e de muitos estudos referentes à aptidão linguística em situações decorrentes de danos cerebrais e sensoriais, tais como a surdez.

### 2.1 Linguagem e a Surdez

O linguista estadunidense Noam Chomsky (1994), em suas considerações, apresenta um entendimento maior acerca das línguas e do seu funcionamento, parte do fato de que é muito difícil explicar como a língua materna pode ser adquirida de forma tão rápida e tão precisa, apesar das impurezas nas amostras de fala que a criança ouve. Chomsky, e outros estudiosos, admitem, ainda, que as crianças não são capazes de aprender a língua materna, sem que façam determinadas suposições iniciais sobre a operação do código. A palavra tem uma importância excepcional, no sentido de dar forma à atividade mental, e é fator fundamental de formação da consciência. Ela assegura o processo de abstração e generalização, além de ser veículo de transmissão do saber.

Os ouvintes utilizam, em sua linguagem, os dois processos: o verbal e o não-verbal. A surdez congênita e pré-verbal pode bloquear o desenvolvimento da linguagem verbal, mas não impede o desenvolvimento dos processos não-verbais.

A teoria sobre a base biológica da linguagem admite a existência de um substrato neuroanatômico no cérebro para o sistema da linguagem. Dessa forma, todos os indivíduos nascem predispostos para a aquisição da fala. Ficando claro a

existência de uma estrutura linguística latente responsável pelos traços gerais da gramática universal os 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. Elas utilizam as formas “eu fazi”, “eu di”, enquadrando-as nas desinências dos verbos regulares – “eu corri”, “eu comi”.

As crianças que ouvem aprendem a língua oral de uma forma semelhante e num espaço de tempo. No entanto, há crianças, que apresentam dificuldades na aquisição da linguagem oral devido a dificuldades que podem ser perceptivas e na discriminação auditiva, o que traz transtornos à compreensão da língua oral. Outrora, a dificuldade é relativa à articulação e à emissão da voz, o que produz transtornos na emissão da língua oral. Tudo isso pode ou não ter relação com a surdez, visto que muitas crianças que apresentam dificuldades linguísticas não têm audição prejudicada.

Luria (1986), ressalta que os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem incluem o conjunto de interações entre a criança e o ambiente, podendo os fatores externos afetar esses processos, positiva ou negativamente. Torna-se, pois, necessário desenvolver alternativas que possibilitem às crianças “com necessidades especiais” meios de comunicação que as habilitem a desenvolver seu potencial linguístico. Pessoas surdas podem adquirir linguagem, comprovando assim seu potencial linguístico. Já está comprovado cientificamente que o ser humano possui dois sistemas para a produção e reconhecimento da linguagem: o sistema sensorial, que faz uso da anatomia visual/auditiva e vocal (línguas orais) e o sistema motor, que faz uso da anatomia visual e da anatomia da mão e do braço (línguas de sinais), estas são consideradas as línguas naturais dos surdos, emitidas por meio de gestos e com estrutura sintática própria. Na aquisição da língua, as pessoas surdas utilizam o segundo sistema. Estudos demonstram que crianças surdas procuram criar e desenvolver alguma forma de linguagem, mesmo sem exposição a nenhuma língua de sinais. Essas crianças, espontaneamente, desenvolvem um sistema de gesticulação manual que tem semelhança com outros sistemas desenvolvidos por outros surdos que nunca tiveram contato entre si e com as línguas de sinais já conhecidas. Existem estudos que demonstram as

características morfológicas e lexicais desses sistemas. Como afirma também Chomsky (apud SKLIAR, 1998):

A capacidade de comunicação linguística apresenta-se como um dos principais responsáveis pelo processo de desenvolvimento da criança surda em toda a sua potencialidade, para que possa desempenhar seu papel social e integrar-se verdadeiramente na sociedade.

O desafio para pesquisadores e professores de surdos situa-se no fato de explicar e superar as muitas dificuldades que esses alunos apresentam no aprendizado e uso de línguas orais, como é o caso da língua portuguesa. Sabe-se que quanto mais cedo tenha sido privado de audição e quanto mais profundo o comprometimento maiores serão as dificuldades educacionais, caso não receba atendimento adequado.

É de fundamental importância que a influência da língua portuguesa oral sobre a cognição não seja supervalorizada em relação ao desempenho do aluno com surdez, dificultando sua aprendizagem e diminuindo suas chances de integração plena. Faz-se necessária, por conseguinte, a utilização de alternativas de comunicação que possam propiciar um melhor intercâmbio, em todas as áreas, entre surdos e ouvintes tais como a música e a literatura. Essas alternativas devem basear-se na substituição da audição por outros canais, destacando-se a visão, o tato e movimento, além do aproveitamento dos restos auditivos existentes.

A pessoa com surdez tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento que a pessoa ouvinte, precisando somente que tenha suas necessidades especiais supridas, visto que o natural do homem é a linguagem.

“A influência da surdez sobre o indivíduo mostra características bastante particulares desde seu desenvolvimento físico e mental até seu comportamento como ser social. Neste aspecto, destaca-se a linguagem como fator de vital importância para o desenvolvimento de processos mentais, personalidade e integração social do surdo. Desenvolver-se cognitivamente não depende exclusivamente do domínio de uma língua, mas dominar uma língua garante os melhores recursos para as cadeias neuronais envolvidas no desenvolvimento dos processos cognitivos.” (Fernandes, 2008, p.49)

Nesse sentido, a aquisição da língua de sinais vai permitir à criança surda, mediante suas relações sociais, o acesso aos conceitos de sua comunidade, que passará a utilizar como seus, formando assim uma maneira de pensar, agir e ver o mundo característico da cultura de sua comunidade.

A língua é um fator fundamental na formação da consciência. Ela permite pelo menos três mudanças essenciais à atividade consciente do homem: ser capaz de duplicar o mundo perceptível, de assegurar o processo de abstração e generalização, e de ser veículo fundamental de transmissão de informação (Luria, 1986).

Vygotsky é apresentado como um dos primeiros pesquisadores a julgar ter a linguagem um papel decisivo na formação dos processos mentais e, para prová-lo, empreendeu uma série de experimentos que visaram a testar a formação da atenção ativa e dos processos de desenvolvimento da memória por meio da aquisição da língua (a memorização passa a ser ativa e voluntária) e de outros processos mentais superiores. Todos os experimentos levaram no a dar, efetivamente, à língua o papel de destaque na formação dos processos mentais, como previra. Para o autor, é relevante perceber a “língua não apenas como uma forma de comunicação, mas também como uma função reguladora do pensamento”.

A criança surda, que têm pais surdos, e estes utilizam a língua de sinais desde seu nascimento, favorecem o desenvolvimento dessa língua, que irá seguir, o mesmo curso que o desenvolvimento da fala em crianças ouvintes. Já as crianças surdas de famílias ouvintes passam pelo risco de séria privação de linguagem no início da vida e de uma incapacidade para apreender o que está acontecendo ao seu redor, visto que seus pais não sabem comunicar-se com elas em língua de sinais.

Além da questão da linguagem, é importante proporcionar à pessoa com surdez condições que lhe permitam se estruturar emocionalmente. “Não é a fala ou a língua de sinais; a pessoa surda que “se deu bem” é aquela que pôde preservar a sua autenticidade, aceitou a surdez como uma parte diferente e não doente de si; que pôde fazer uma escolha que lhe permita ser natural em sua comunicação, independentemente de ser oralizada ou sinalizada.” (Bergmann, 2001).

Nas discussões sobre à linguagem, cultura e identidade na Literatura Surda, é importante considerar que a língua faz parte da cultura de um povo. E a cultura, por sua vez, é manifesta por ela. É uma relação de imbricação, haja vista que a identidade cultural é constituída por meio de atributos que encontram significados por meio da apropriação de uma língua. Se pensarmos a linguagem enquanto língua

e fala em seu sentido amplo, essa discussão nos leva aos ensinamentos de Chauí (2006) que explica:

A linguagem é nossa via de acesso ao mundo e ao pensamento, ela nos envolve e nos habita, assim como a envolvemos e a habitamos. Ter experiência da linguagem é ter uma experiência espantosa: emitimos e ouvimos sons, escrevemos e lemos letras, mas, sem que saibamos como, experimentamos e compreendemos sentidos, significados, significações, emoções, desejos, ideias. [...]

É que a linguagem tem a capacidade especial de nos fazer pensar enquanto falamos e ouvimos, de nos levar a compreender nossos próprios pensamentos tanto quanto os dos outros que falamos conosco. As palavras nos fazem pensar e nos dão o que pensar porque se referem a significados, tanto os já conhecidos por outros quanto os já conhecidos por nós, bem como os que não conhecíamos e que descobrimos por estarmos conversando. Nesse sentido, Skliar (2001) afirma que:

“A identidade cultural surda está vinculada à “forma como cada sujeito é inventado, traduzido, interpelado e interpretado no contexto no qual vive”.

A língua de sinais confere significado às palavras escritas na língua portuguesa, contribuindo para a concepção da cultura e identidade surdas.

## 2.2 A MÚSICA

Para o artista e filósofo Richard Wagner, que viveu de 1813 a 1883, dizia: a música é “a linguagem do coração humano” (*Apud.* Jeandot, 1997). Através deste conceito perceber-se a ideia de ritmo, é um elemento indispensável para percepção da música na arte do sensível. Assim também como para a vida e desenvolvimento rítmico do corpo humano, que trás consigo uma musicalidade interna, como por exemplo: batidas rítmicas do coração, frequência da respiração entre outros. Mas que vai além, nos mostrando também a ideia que a música tem grandes influências sentimentais e psicológicas no ser humano.

“Esse conceito nos leva à ideia de ritmo, que é o elemento básico das manifestações da vida e também um princípio fundamental na música. Alguns povos podem até desconhecer a melodia e a harmonia, mas nenhum desconhece o ritmo” (JEANDOT, 1997, p.12)

Por tanto desde que se estuda a história da humanidade, tem-se observado que a música sempre fez parte da vida do homem. Em qualquer parte do mundo, em todas as épocas, a música e o homem sempre viveram juntos. Podemos suprir que no princípio, o homem reproduzia os sons que ouvia na natureza, como o vento forte e seu sussurrar nas folhagens, a água dos rios, o estalar dos galhos, o canto dos pássaros e tantos outros não só com a intenção de imitá-los, mas também porque essa era a música que ele conhecia.

A música é uma linguagem traduzida por formas sonoras capazes de comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. Ela está presente em todas as culturas nas mais diversas situações. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada fundamental para a formação dos futuros cidadãos, pois se tratava de uma Arte.

Em sua concepção, HEGEL, traz uma construção material e dialógica. A música é uma arte individual. Em primeiro lugar, a música é considerada dentro das formas de arte individuais, isto é, nas diferentes formas sensíveis e nos diferentes materiais que a expressão artística se utiliza. Hegel compreende que apenas a visão e a audição são os sentidos passíveis de expressão artística, considerando uma primazia racional destes sentidos sobre os outros, que são não-racionalizáveis.

Deste modo, apenas a visão e a audição serão consideradas, e estas consideradas como racionalizáveis porque passíveis de representação sensível organizada: permitem associações e guardam a lembrança. As relações puramente teóricas dependem dos órgãos dos sentidos, da visão e da audição; tudo quanto vemos e ouvimos nós deixamos tal e qual, quer dizer, intacto. Pelo contrário, os órgãos do olfato e do paladar já fazem parte das relações práticas. Só podemos, efetivamente, sentir o cheiro daquilo que a si mesmo se consome, e só podemos saborear destruindo. Há uma passagem progressiva também de uma arte individual para outra: primeiro, as artes visuais que estão mais ligadas ao mundo físico, ao peso da matéria: a arquitetura e a escultura. Estas funcionam principalmente enquanto arte simbólica e clássica. Já a pintura é a arte visual que passa já pelo processo de interiorização da imagem, e pertence à forma de arte romântica.

Esta já se dá com maior liberdade de expressão subjetiva e em apenas duas dimensões. Quando a negação do espaço ocorre, e o movimento de vibração passa unidimensionalmente a representar as relações deste movimento de corpos vibrando, e o relacionamos com o fenômeno do som, chegamos à música. A música também é considerada uma arte romântica, e está presa à temporalidade e à interioridade subjetiva ou seja, ela subjetivamente alimenta a singularidade, fortalece a presença desse alguém no mundo da música.

Todavia a sonoridade da música é sem referência, sem objeto, e manifesta o eu puro, vazio, a pura temporalidade. Neste ponto, a pura subjetividade interior e o tempo representam a forma da música. Seu conteúdo, por outro lado, são os sentimentos. Enquanto a alma tem a forma da temporalidade sonora, a música a afeta diretamente, sem intermediários, e esta vibração da alma tem como conteúdo os sentimentos. Na música:

[...] a região das suas composições propriamente dita é constituída pela interioridade formal, pela sonoridade pura, e o seu aprofundamento do conteúdo traduz-se não por uma exteriorização, mas por um retorno à liberdade interior, por um recolhimento em si mesmo e em certos ramos da música, pela certeza de que como artista é independente do conteúdo. Se podemos considerar a contemplação do belo em geral como aquilo que tem por efeito uma certa libertação da alma, desligando-nos das necessidades e fraquezas da existência finita; se é verdade que a arte possui o poder de suavizar por uma figuração teórica os mais cruéis e trágicos destinos, transformando a dor em prazer, é preciso reconhecer que a música atinge esta libertação no mais alto grau.

Mesmo fora da arte o som, como interjeição, como grito de dor, suspiro ou riso, constitui a expressão mais viva e imediata dos estados da alma e dos sentimentos, aquilo que eu chamaria de o “oh!” e o “ah!” da alma. Estamos em presença de uma objetivação da alma por e para si mesma, de uma expressão que ocupa o centro entre a concentração inconsciente e o retorno a si, para pensamentos interiores definidos: trata-se, enfim, de uma relação sem alcance prático, de um caráter puramente teórico semelhante ao canto das aves que, ao cantar, encontram alegria na sua própria produção.

O eu se confunde com o tempo, e através da música o encontro de forma e conteúdo se dá na interioridade: Em termos mais precisos, podemos dizer que o próprio eu real faz parte do tempo com o qual se confunde, se abstrairmos do conteúdo concreto da consciência; e isto porque na realidade não é mais do que tal movimento vazio que consiste em conservando-se unicamente a si próprio, em suma, como o eu.

O eu existe no tempo e o tempo é o modo de ser do sujeito. Ora, dado que é o tempo, e não a espacialidade, o elemento essencial ao qual o som, em virtude deste princípio penetra no eu, aprendendo-o na sua existência simples, e o põe em movimento pela sucessão rítmica dos instantes do tempo, enquanto as outras figurações dos sons, como expressão dos sentimentos, completam o efeito produzido pela simples sucessão rítmica no tempo, levando a emoção ao seu mais alto grau e destruindo as últimas resistências que o indivíduo podia ainda opor em se deixar seduzir. Tal seria a razão essencial do poder elementar exercido pela música. Tanto a música quanto a poesia têm como material o som. Mas em diferença da música, que não tem relação nenhuma com o exterior e não designa objetos ou imagens, a poesia é capaz de sintetizar a visão e a audição, ainda que tendo como material o som.

Na poesia, é possível designar objetos, construir contextos e, assim, fazer referência ao mundo exterior ao às formas deste, através da representação. A música não gera nenhuma objetividade autossuficiente, e sua forma e seu conteúdo praticamente se identificam, uma vez que seu objeto se torna o sentimento e a própria interioridade em movimento sonoro. É por isto que Hegel considera que a música é superada pela poesia, pois a música, enquanto tem como material a sonoridade pura, é sem conceito, e serve para expressar apenas os movimentos da

alma, como sentimentos, emoções e paixões. Já a poesia utiliza o som em palavras, que são capazes de representar o mundo objetivo e permite, assim, a liberdade para que o espírito recrie, através do pensamento, seu próprio mundo objetivo com a maior liberdade possível.

A música está relacionada com a subjetividade, com a interioridade e com a temporalidade. A música tem como material estes elementos mesmos: o som enquanto negação determinada da materialidade, o tempo como negação determinada da espacialidade e a subjetividade e a interioridade como negação determinada do objetivo e do exterior. Mas deveríamos então perguntamo-nos como a música, sendo uma forma de arte e, assim, sendo parte da manifestação do Geist (Alma) absoluto, poderia se concentrar em si mesma sem relação com o objetivo.

Mas eis que aqui devemos compreender que este subjetivo e esta relação mesma de negação determinada com a objetividade não deixa de ser uma relação, assim como esta subjetividade tem em si e para si um conteúdo, que é formado e apresentado através do desenvolvimento musical. Por isto esta subjetividade é aqui uma subjetividade de outra ordem: é a expressão objetiva e sensível da subjetividade do Geist expressa na, pela e para a própria subjetividade individual.

Este conteúdo não fica preso apenas a um, mas pode ser experimentado e percebido por outras subjetividades, pode ser compartilhado e não é, assim, uma manifestação subjetiva solipsista.

Da mesma maneira, a negação da materialidade é uma forma de elevação à idealidade, capacidade que apenas a consciência possui. Mas esta mesma idealidade seria apenas abstrata caso não pudesse estar singularizada. E estar singularizado em Hegel significa sempre, no sentido lógico, possuir um conteúdo material. E isto implica, também, estar associado à singularidade dos sentidos e da intuição. Portanto esta negação da materialidade não é uma exclusão da materialidade, mas antes uma transformação da materialidade mesma através da materialidade e da relação com a subjetividade.

A vibração ressoa no ambiente material, e é apreendida e compartilhada através dele. Mas esta vibração por si não é ainda som: ela depende da relação com a audição e com a intuição temporal para tornar-se som. Para tornar-se música precisa de ainda mais. É a temporalidade, portanto, que faz esta mediação do concreto para o ideal, é ela que opera a negatividade com relação à materialidade,

ou melhor: ela é resultado deste processo. Som não pode estar dissociado do fenômeno temporal e da capacidade auditiva, assim como não há capacidade auditiva sem tempo. De outro lado, a subjetividade, enquanto capacidade de dar unidade ao múltiplo dilacerado pelo tempo, é a condição para tornar este elemento sonoro em algo significativo, neste caso, em música.

A música tem como material a própria forma da subjetividade abstrata, ou seja, a temporalidade sonora, e seu conteúdo são os sentimentos. Na música, Hegel continua a abordagem da arte enquanto expressão de verdade e enquanto elemento que expressa um conteúdo. Porém, na música temos o encontro entre o sujeito e o objeto, sendo aqui o objeto da música a própria forma interna do sujeito – ele tem a si mesmo como objeto, do ponto de vista da interioridade. Neste quesito, temos a temporalidade e os sentimentos, assim como o “movimento da alma”, como conteúdo da música.

A música não faz referência direta a objetos, nem a nada espacial. A música também não usa palavras, o texto pode estar associado à música, mas a música ela mesma não é o texto. Aqui temos, então, uma limitação da música enquanto capaz de expressar o conteúdo do Geist de modo apropriado. Assim, a música é um elemento revelador e produtor da verdade do Geist, um elemento necessário como peça dentro do processo.

Uma das características mais importantes da concepção musical de Hegel é justamente o caráter temporal da música, sendo esta relação com o tempo não algo que possa ser referido, de maneira separada, também ao espaço, mas esta temporalidade surge como processo de negação do próprio espaço.

Na música a alma é livre e lida apenas consigo mesma, sendo a relação musical uma autorrelação, onde a internalidade do sujeito está livre dos condicionamentos exteriores, do peso, do espaço, etc. A música é um acontecimento que configura a estrutura interna da subjetividade, que traz à alma a plasticidade temporal.

A música assim configura a forma da subjetividade através do preenchimento e da determinação do tempo e dos movimentos sonoros que configuram e expressam sentimentos. Aqui a palavra “sentimento” deve ser entendida tanto no sentido mais sensível, daquilo que toca a sensibilidade corporal e aquilo que se faz sentir através deste sentido “corporal”, assim como sentimento no sentido de

emoções – que passam a ter significações nomeadas, digamos assim, conceituais, como a felicidade, a alegria, a tristeza, a esperança, etc.

Sobre som e audição, vale vermos o seguinte trecho, que nos deixa claro que o modo da interioridade da música é já uma característica do som mesmo, enquanto supressão do espaço e passagem para o tempo:

A supressão do espacial efetua-se, portanto, de tal modo que uma determinada matéria sensível abandona o seu estado de repouso, põe-se em movimento, sofre uma espécie de abalo por meio da qual cada parte do corpo, até então coerente, não só muda de lugar mas procura também retornar ao seu anterior estado. Este estremecimento, vibração, produz o som, que é a matéria da música. Graças ao som, a música desliga-se da forma exterior e da sua perceptível visibilidade e tem necessidade, para a concepção das suas produções, de um órgão especial, o ouvido, que, como a vista, faz parte não dos sentidos práticos, mas dos teóricos, e é mesmo mais ideal do que a vista.

Porque, dado que a contemplação calma e desinteressada das obras de arte, longe de procurar suprimir os objetos, os deixa, pelo contrário, subsistir tal qual são e onde estão, o que é concebido pela vista não é em si ideal, mas preserva, pelo contrário, a sua existência sensível. O ouvido, sem praticamente exigir a menor alteração dos corpos, percebe o resultado desta vibração interior do corpo pela qual se manifesta e revela não a calma figura material, mas uma primeira idealidade da alma.

Por outro lado, a negatividade na qual entra a matéria vibrante constitui uma supressão do estado espacial, a qual é por sua vez suprimida pela reação do corpo, a exterioridade desta dupla negação, o som, é uma exteriorização que destrói a si mesma e no próprio momento em que nasce. Por esta dupla negação da exterioridade, inerente ao princípio do som, este corresponde à subjetividade; a sonoridade, que já é por si mesma qualquer coisa de mais ideal que a corporeidade real, renuncia mesmo a esta existência ideal e torna-se assim um modo de expressão da interioridade pura.

Estaria Hegel (2007) confundindo um evento físico com eventos espaciais? O movimento e a transformação que estão envolvidos na vibração (causa física do som) seriam “supressão do estado espacial” que por sua vez é “suprimida pela reação do corpo”, e assim, negação da negação do espaço, por qual razão? Por que

este movimento de vibração passaria por uma negação que envolve uma outra negação, e não simplesmente uma passagem de um estado de repouso a outro – ou ainda, uma negação deste estado de repouso, mas sem necessariamente implicar a negação do espaço? Ademais, o que neste caso faz com que a negação da negação tenha um resultado diferente do que o estado inicial, anterior à primeira negação?

Pois bem, Hegel considera que esta negação da negação é o som. Mas ele mesmo afirma que o som é a “primeira idealidade da alma”. Como poderíamos considerar esta afirmação de maneira coerente com o conhecimento contemporâneo de física? Teria Hegel confundido o evento físico (a vibração) com o seu efeito psicofisiológico (o som)? Como pode o som ser, ao mesmo tempo, tratado como “exteriorização” e como “idealidade da alma”? Como poderia o som, enquanto exteriorização, “destruir a si mesmo”, se a exteriorização a qual o som se refere não é o som, mas a vibração dos corpos?

Nos âmbitos físico e psicofísico, o que Hegel faz é trazer os fenômenos em sua unidade, onde a própria vibração não pode ser entendida em sua significação fora do fenômeno sonoro. Não se trata, aqui, mais da vibração enquanto um movimento de lugares, ou de corpos em lugares, mas algo que se torna parte da composição de um fenômeno, que é o som. E este fenômeno, ao ser tratado artisticamente e através de uma consciência, passa a ser “um modo de expressão da interioridade pura”, que não é mais meramente “qualquer coisa de mais ideal que a corporeidade pura”, mas “renuncia mesmo a esta existência ideal”, o que quer dizer que não se trata mais do som ou da sonoridade enquanto algo apartado da condição do seu fenômeno. Este elemento, que é condição de seu fenômeno, é a própria interioridade, que traz o ressoar enquanto som, que transforma este movimento em conteúdo objetivo, e este conteúdo objetivo é a própria forma pura da interioridade subjetiva – que por tornar-se objetiva para si mesma “renúncia esta existência ideal”. O que se expressa como conteúdo, através dos sons é “Só a interioridade sem objeto, a subjetividade abstrata”, e assim o som ao contrário da pintura não consegue exprimir nem fazer referência a objetos.

Hegel (1996) compreende corretamente que na música não há distinção entre o espectador e o objeto, a intuição envolvida na música é aquela onde a exteriorização. Desta forma, ainda paradoxalmente, a música contém um “conteúdo

formal”, que não é propriamente um objeto externalizável fora do modo mesmo de apresentação da música, mas ela se realiza no processo de interiorização, e passa a ter, como conteúdo, este evento mesmo de “movimento” da alma, do tornar-se molde e figura interna para si mesma, que são os sentimentos. Na música:

[...] a região das suas composições propriamente dita é constituída pela interioridade formal, pela sonoridade pura, e o seu aprofundamento do conteúdo traduz-se não por uma exteriorização, mas por um retorno à liberdade interior, por um recolhimento em si mesmo e em certos ramos da música, pela certeza de que como artista é independente do conteúdo.

Neste trecho, encontramos novamente a própria interioridade como conteúdo, ao mesmo tempo que esta interioridade, enquanto não pode ser coisificada, não pode ser permanentemente determinada, e assim, não pode ser um conteúdo permanente, assim, é ao mesmo tempo ela mesma seu conteúdo enquanto é “independente do conteúdo”. Ou seja, seu conteúdo em geral são as possibilidades de determinação do seu conteúdo enquanto fluxo sonoro, em proporções matemáticas, harmônicas e rítmicas, mas nenhum deste conteúdo é essencial ou característico desta interioridade formal. Apenas a sua capacidade, e o seu caráter de sujeito, podem ativamente determinar esta interioridade sonora através do tempo plastificando o tempo em forma de som, que é seu conteúdo, e não tendo conteúdo determinado de antemão, podemos dizer que esta subjetividade e esta interioridade são “independentes do conteúdo”.

A música tem um caráter formal, de maneira que ela consegue se isolar das representações espaciais, das referências objetivas e do texto. Mas a ela é possível expressar conteúdo seja através da sua união com o texto, seja através da liberação deste conteúdo “através dos sons, das suas relações harmônicas e da sua melódica animação”.

O conteúdo deve ser, através da música, trazido à íntima subjetividade e interioridade, assumindo a forma de sentimento. Através do trazer ao eu, esta capacidade abstrata de abarcamento de diversas possibilidades. A música traz para a intimidade os diversos sentimentos particulares. Aqui:

“estamos em presença de uma objetivação da alma por si e para si mesma, de uma expressão que ocupa o centro entre a concentração inconsciente e o retorno a si, para pensamentos interiores definidos”.

Como a música tem apenas relação com o tempo, considerado por Hegel, ela tem um grau maior de idealidade, e não diferencia entre o conteúdo interior e a externalidade, uma vez que juntos é característica do espaço, enquanto o tempo tem a característica da sucessão.

Esta externalidade dos momentos, porém, é uma externalidade interna ao próprio sujeito, não podendo ocorrer sem haja uma separação entre o sujeito da escuta e o evento sonoro.

De outro lado, a música envolve uma forma imediata de expressão de sentimentos, onde o conteúdo expresso e a forma de expressão praticamente não se diferenciam. Desta forma, poderíamos dizer, a música é irresistível.

Pelo fato de a expressão musical ter por conteúdo a própria interioridade, o fundo e o sentido da coisa e do sentimento, pelo fato também de que em vez de proceder à formação de figuras espaciais tem por elemento o som perecível e evanescente, comunica os seus andamentos ao mais íntimo da alma. Apodera-se assim da consciência, que já não se opõe a nenhum objeto e que, tendo perdido sua liberdade, se deixa arrebatado pela vaga irresistível dos sons.

Podemos conceber que a música apenas surge quando a próprio eu determina e é determinado pelo som. O mero som puro só se torna uma multiplicidade particular de notas, e diferencia o som do ruído, quando os sons são caracterizados por uma altura definida e tomam identidade através desta definição e da relação de uma altura com outra, dentro de uma rede de relações.

Para Hegel (2001): Esta estrutura se divide a formação estrutural da música em três partes, a saber: na sua relação com o tempo (temporalidade), enquanto duração, compasso e ritmo; o segundo a harmonia (som); e o terceiro a melodia (ou, a alma que anima os sons).

Com relação ao tempo, ele concebe a temporalidade pura e a sucessão como o primeiro elemento musical da duração, enquanto a primeira determinação do tempo é o compasso. O compasso é uma identidade geral das durações particulares, uma regra abstrata e exterior que unifica e dá identidade cíclica às durações particulares. É um elemento racional de organização e de orientação do eu.

Considera ainda que o compasso, enquanto sincronidade do evento sonoro musical e medida deste, não é um elemento que se encontra na natureza e que a

harmonia como a diferença de altura e duração dos sons, como “sons que variam com as suas propriedades físicas do corpo em vibração, assim como com a duração e o maior ou menor número das vibrações que ele executa durante um intervalo de tempo determinado. Hegel considera este elemento sonoro através de três pontos de vista: traduzindo seus termos, podemos dizer que Hegel considera o timbre, a altura e a relação entre as alturas e seus intervalos.

Ainda, na voz humana há uma relação direta entre a alma e o corpo, de modo que a forma de expressão não é mediada por algo exterior, mas é imediatamente dada pela unidade entre os interesses da alma e a constituição do corpo.

Em relação à característica dos sons, parte para a análise dos tons individuais enquanto quantidades determinadas, isto é, enquanto possuem altura ou periodicidade definida. Neste ponto Hegel considera primeiro os sons em sua independência, para depois avaliar suas relações para, primeiro, formar escalas e, depois, formar claves e tonalidades. A relação quantitativa das vibrações é inerente à característica do som, muito embora isto não precise ser reconhecido ou percebido pela simples audição.

A relação entre os sons e as suas relações numéricas é tal que não só nos parece incrível, mas nos leva a pensar que a redução ao puramente quantitativo é incompatível com a audição e a compreensão interna da harmonia. Não obstante, as relações numéricas das vibrações no mesmo intervalo de tempo são e permanecem a base para a determinação do tom. Pois que nossa sensação auditiva seja em si simples não serve como objeção convincente. Também aquilo que traz uma impressão simples pode em si, tanto no seu conceito quanto na sua existência, ser algo múltiplo e estar em relação essencial com outro.

### 2.3 Musicalidade e Surdez

A Musicalidade para Surdos enfrenta diversas discussões. “A música é vista como algo que as pessoas Surdas não podem fazer, uma vez que se trata de um fenômeno que deva ser experimentado através da audição segundo” (CRUZ 1997). Desta forma muitos trabalhos musicais têm sido desenvolvidos com Surdos para desmistificar. Haguiara-Cervellini cita que:

“Musicalidade é a possibilidade que o homem tem de expressar a música interna, ou entrar em sintonia com a música externa, por meio do seu corpo e seus movimentos, por meio da sua voz, cantando, do tocar, do perceber um instrumento sonoro musical ou não, ou de uma escuta musical atenta. (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 75).

A hipótese de que incluir a vivência musical para o Surdo possibilitará o seu desenvolvimento educacional, investigando em que medida os Surdos percebem a música a partir de uma maior vivência musical em meio a ouvintes, respeitando suas possibilidades e limitações.

“Acreditar no Surdo e nas suas possibilidades musicais, mostram-se condições importantes para uma representação dele como ser musical” (FINCK, 2007, p. 5). Dessa forma, a relação entre música e surdez não é um paradoxo. Assim, da mesma forma que o Surdo utiliza somente o sentir por intermédio da vibração para identificar os aspectos musicais, os ouvintes, por hábito, só identificam pela audição.

Os Surdos não podem ouvir a música, mas eles sentem por meio de vibrações, que são processadas na mesma região do cérebro que o ouvinte utiliza para ouvir, possibilitando uma percepção diferente do ouvinte, mas não menos capaz. Essa aproximação do Surdo com a música pode ser feita por meio da leitura rítmica musical, como também é possível utilizar-se da sensibilidade tátil do Surdo, proporcionando uma percepção das vibrações, ou seja, uma percepção vibrotátil.

Os indivíduos com deficiências auditivas sentem a música por meio de vibrações, a percepção destas vibrações musicais são tão reais como o seu equivalente sonoro por serem ambos processados na mesma região do cérebro.

Mesmo sem escutar, o Surdo pode mostrar a sua musicalidade. Fink (2009), discutindo sobre a questão da música e a surdez, afirma que: A música é uma área

em que os sentimentos e as ideias criativas podem ser expressos. A linguagem musical pode ser tratada de duas formas, uma tradicional em que o compor e o executar mantêm regras rígidas e que não podem ser quebradas. Por outro lado, existem novas maneiras de cantar, de tocar, de dançar, ou de compor e que não estão erradas, podem apenas ser caracterizadas como “diferentes”. (FINK, 2009, p. 208). Hagiara-Cervellini (2003) afirma que:

“as crianças surdas são sensíveis a música, não só por meio da utilização de seus resíduos auditivos, mas também procurando percebê-la com todo o corpo, mediante as vibrações do chão, das paredes e dos próprios instrumentos musicais pelos quais mostraram preferência, como o bumbo. Segundo a autora, o Surdo expressa sua musicalidade à sua maneira, às vezes, diferente dos ouvintes, mas nem por isso, sente a música ou expressa sua musicalidade de maneira inferior à dos ouvintes. O meio pode ser diferente, mas o fim talvez não seja. Ainda nesse âmbito ela enfatiza que o sujeito Surdo deve ter todas as chances de uma vivência musical ampla que garanta o desenvolvimento de sua sensibilidade musical, lhe possibilite expressar sua musicalidade e dê condições de descobrir, explorar e se apossar dos elementos musicais como recursos para citar e resgatar a prática natural e fazer a própria música. (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 85-86).

No trecho citado, o que mais nos chama a atenção é o fato de que a música deve, sim, ser oportunizada aos Surdos, apesar de muitos acreditarem no contrário. A experiência com a música fará com que eles expressem a sua musicalidade de forma a não diferenciá-los das demais pessoas.

A música está presente em toda a história da humanidade, é considerada como parte do fluir contínuo e ininterrupto da vida. Ainda hoje, e remotamente, era atribuída à música poderes curativos, exorcísticos, com influências sobre a fertilidade humana e na produtividade da terra. Hoje reconhece-se pela musicoterapia, os valores terapêuticos da música, que são utilizados como meio de entreter, acalmar e curar pessoas doentes entre outros.

Muitos ainda acham que a Música é um privilégio do ouvinte e que os surdos não podem a apreciar. Perguntamos: Será que não há percepção alguma, diante de tantos outros sentidos que o ser humano possui?

Hagiara-Cervellini define música como “a parte dos sons, constituída na sua estrutura, pelo ritmo, melodia e harmonia e que funciona como instrumento de comunicação sonora não-verbal, desencadeando e permitindo a expressão de sentimentos, ideias e movimentos”. Esta autora expressa em sua obra o poder, de aprendizado, que a música exerce sobre o indivíduo surdo, influenciando-o

diretamente, na definição de sua própria identidade, por meio da percepção corporal e emocional.

Para a autora, a música funciona ainda como meio de comunicação não-verbal, ou seja, cada indivíduo pode transmitir algo e ser compreendido através da música. Ressalta que devemos sempre, como profissionais e pessoas ligadas aos surdos, utilizar a música não somente como um meio de tornar o surdo igual aos ouvintes em capacidade de percepção musical, na perspectiva de que o mesmo seja visto como um ser humano capaz de sentir a música e expressá-la de sua própria maneira.

Experiências musicais gratificantes na infância podem ser primordiais para o desenvolvimento do ser musical constituindo elementos para sua sensibilidade e a sua apropriação ser reservas. (Haguiara-Cervellini, 2003 p. 204)

A concepção de que música não faz parte da cultura surda é errônea. Isso é um apontamento preliminar desta pesquisa. Os Professores e intérpretes ao priorizarem o ensino e a prática musical para surdos e aperfeiçoando-se cada vez mais, contribuirão para que a barreira entre a arte musical e o universo surdo seja rompida.

Atualmente existem diversas definições para música. Mas, de um modo geral, ela é considerada ciência e arte, na medida em que as relações entre os elementos musicais são relações matemáticas e físicas; a arte manifesta-se pela escolha dos arranjos e combinações. (CHIARELLI; BARRETO, 2005, p.2).

No processo de estabelecimento das diretrizes da educação brasileira, observamos o retorno, da música à grade curricular das escolas. A lei que determina que a música “deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular” das instituições de ensino regular (BRASIL, Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008) estipulou o prazo de três anos para que estas instituições se adequassem

A musicalização é o processo em que o indivíduo se apropria dos conceitos e conhecimentos musicais. Desta forma a educação musical não se limita ao ensino instrumental ou a outras modalidades específicas da música, como composição ou regência. A verdadeira educação musical é aquela que contempla as múltiplas formas de envolvimento com a música. Para Swanwick (2003) as principais formas de envolvimento na música são: a composição, a apreciação e a performance e estudos literários, estudos de estilo e estética, estudos bibliográficos, ao

aprendizado teórico necessário para a leitura de notações musicais, etc., e o treino, ou desenvolvimento técnico, que, segundo o autor, por não se tratarem de uma prática musical efetiva, onde não estamos fazendo ou ouvindo música de fato, mas ao mesmo tempo compõem o conjunto de atividades relacionadas à música, merecem atenção do educador musical que deseja proporcionar um envolvimento amplo de seus alunos.

A preocupação em oferecer aos seus alunos esse envolvimento com a música se deve, em grande parte, ao trabalho de educadores musicais ao passar dos anos, que construíram as bases do pensamento musical - cognitivo, e também à teoria de Gardner (1995), sobre as “inteligências múltiplas”. Dentre as sete inteligências observadas pela equipe de Gardner, existe a denominada “inteligência musical”. Para o autor, existe uma independência desta inteligência em relação às demais áreas e, por isso, é justificável ressaltá-la e evidenciá-la.

O surdo e a música: estigma e superação, por muito tempo o surdo encarou grandes barreiras impostas pela sociedade quanto ao que ele é ou deixa de ser e quanto ao que pode ou não fazer.

Conseqüentemente, aquela minoria diferente e que não atende ao esperado acaba por receber este rótulo. O estigma, de acordo com HAGUIARA - CERVELLINI (2003) é “um atributo profundamente depreciativo que atinge um e confirma a normalidade do outro”. Atualmente este termo é normalmente usado para indicar desordens e problemas que podem acometer o ser humano: físicos, mentais, morais, etc. Servem, portanto, para ressaltar que, de alguma forma, alguns indivíduos “não preenchem as expectativas” que se fazem deles, no que diz respeito à condição estabelecida como natural. O surdo pode assim ser categorizado pela sociedade, que o vê como deficiente, devido à falta da audição e de sua dificuldade em se comunicar com os outros capacidade relacionada a alguma das inteligências, ou mesmo a maioria, ao passo que outras são preservadas, isoladamente. Como a grande maioria dos casos de surdez não envolve perda ou dano cerebral, os indivíduos surdos podem ser educados em todas as inteligências. O estigmatizado é visto como alguém que não é “completamente humano”. Não se veem suas possibilidades de ser-no-mundo, de estar em relação e de ser livre.

Sob a ótica do estigma, o surdo foi, por muito tempo, também privado do contato com a música e com a sua própria musicalidade. Por ter a audição

comprometida, a sociedade pressupôs que o surdo nunca poderia entender, fazer e, quanto mais, “ouvir” música, e deixou de proporcionar a estes indivíduos grandes possibilidades de se expressar, explorar e descobrir o mundo, através dos sons e da música. Como sujeitos estigmatizados, os surdos só seriam aceitos na sociedade se superassem o “defeito estigmatizante” (HAGUIARA CERVELLINI, 2003, p.60 ) e, pensando musicalmente, precisariam aprender e conseguir ouvir para poder desfrutar dela.

A partir disso que se levanta a seguinte questão: como pode o surdo ouvir música? Haguiara - Cervellini (2003) destaca que são dois os meios básicos através dos quais o surdo pode ter acesso à música: através de aparelhos auditivos amplificadores de som e através da sua própria percepção corporal. Vários procedimentos têm sido criados a fim de restaurar a audição do surdo ou, ao menos, minimizar a perda auditiva. Mas o que se busca aqui é a conscientização acerca da necessidade da elaboração de uma prática musical condizente com a realidade dele, que não negue sua diferença e que seja tão significativa e eficaz quanto às demais práticas dos ouvintes.

Esta percepção ocorre através da pele e dos ossos. Os sons são percebidos por toda a extensão pericorpálica do indivíduo. Sendo assim, o surdo de fato escuta através do tato, o que possibilita a expressão de sua musicalidade. Glennie (2008), citada por Finck (2009) estabelece diferenças significativas entre o processo de “ouvir” e o de “escutar” um som. Para ela, o ser ouvinte faz uso dos sentidos de audição, visão e tato para escutar, ao passo que o ato de ouvir engloba apenas o processo orgânico exercido pelo aparelho auditivo (FINCK, 2009). O surdo, então, faria uso dos dois sentidos que possui, tato e visão, para de fato escutar o som reproduzido. O som é, simplesmente, o ar vibrando que o ouvido colhe e converte em sinais elétricos e que, então, são interpretados pelo cérebro. Se você estiver em uma estrada e um caminhão grande passar por perto, você ouve ou sente a vibração? A resposta é ambos. Com a vibração de frequências muito graves o ouvido começa a se transformar ineficiente e o resto do sentido de toque do corpo começa a dominar. O verbo “sentire” significa ouvir e o mesmo verbo na forma reflexiva “sentirsi” significa sentir.

Mesmo alguém que é totalmente surdo pode ainda ouvir/sentir sons. (GLENNIE, 2008 apud FINCK, 2009, p.60 - 61) O processo de interpretação dos

estímulos elétricos captados pelo corpo remete-nos a imagens arquivadas em nossa memória. Como músico, Sacks (2007) trabalha a forte relação existente entre a imagem e o som, ressaltando a importância da visão para o processo de significação e apreensão, ou armazenamento, da informação sonora. Assim, segundo o autor, o menor estímulo visual é capaz de desencadear a música ou a sonoridade associada àquela situação. O movimento dos objetos, como a pele de um tambor vibrando ou a movimentação das folhas de uma árvore por causa do vento, são capazes de evocar em nossa mente uma sonoridade que corresponda àquela situação presenciada visualmente (FINCK, 2009). Sendo assim, por processo inverso, a apreensão e compreensão do som se dá pela cooperação dos sentidos, e não apenas pela audição. Estas imagens auxiliam o surdo a entender que a “música provoca emoções nos ouvintes”, e elas podem ser entendidas e experimentadas também por eles (SÁ, 2007 apud FINCK, 2009, p.103 ). Tudo o que é visual e tátil é de extrema importância, e deve ser explorado durante sua educação (CAMPELLO, 2007).

Abordando a escuta musical sobre esse aspecto, da interação e utilização de sentidos diferentes, Glennie (2008 apud FINCK, 2009), percussionista, surda bilateral profunda desde os doze anos de idade (TOUCH, 2004), defende sua própria capacidade de escutar os sons, afirmando que “não poderia ser musicista se não fosse capaz de escutar” (FINCK, 2009, p.61). Para ela, as formas de escutar variam de pessoa para pessoa, sendo que alguns sentidos acabam se tornando mais importantes que outros, conforme variem as especificidades biológicas, emocionais ou cognitivas das pessoas (GLENNIE, 2008 apud FINCK, 2009, p.61). Geralmente as músicas são reproduzidas em intensidades muito fortes e em ambientes onde a acústica favoreça a propagação do som, como em salas de assoalho de madeira, onde os alunos possam ficar descalços. Tudo isso conflui para que o surdo tenha suas capacidades musicais exploradas e exercitadas. Contudo, como questionado por Hagiara - Cervellini (2003), será que a sociedade faz uma imagem do surdo como um sujeito com potencialidades musicais? Todos tiveram contato com a música quando ainda jovens, seja por causa de parentes músicos ou para desenvolver e melhorar a oralidade destes. As duas visões, no entanto, se basearam na concepção de que o surdo possui capacidade de se expressar musicalmente e de entender a música, ainda que não possa ouvi-la com os ouvidos. Neste sentido, a pesquisadora defende a potencialidade de todo indivíduo, seja

deficiente ou não, de viver e expressar sua musicalidade: Expressar a própria musicalidade em sintonia com a música interna ou externa é uma possibilidade do homem. No entanto, enquanto função íntegra, não se pode afirmar que seja condição sine qua non para que a manifestação da musicalidade possa ocorrer. A musicalidade é uma experiência humana. E estas manifestações são observadas também em pessoas surdas, o que evidencia a musicalidade presente nelas.

Para fundamentar este ponto de vista há que citar a experiência de alguns indivíduos surdos com a música como evidência de que é possível ao surdo aprender, entender e fazer música. O primeiro dos casos assinalados pelo autor é o de Helen Keller, que se tornou surdocega logo ainda nos primeiros anos de vida, antes de adquirir linguagem. A jovem Helen, que por muito tempo viveu em um mundo de escuridão e silêncio, aprendeu com esforço a se comunicar e a se relacionar com o mundo, o que a tornou insaciável na busca por todo tipo de conhecimento que pudesse alcançar ao seu redor (HAGUIARA - CERVELLINI, 2003, p. 18).

Tratou, portanto, de buscar experiências com a música, desenvolvendo e aprimorando o tato, uma vez que não dispunha nem da audição, nem da visão para ajuda-la como canais sensórios de escuta. Esse processo foi tal que Nella Braddy afirma no prefácio do livro “Minha vida de mulher”, de Helen Keller: Sua capacidade de apreciar a música tem sido largamente discutida. Ela tem “ouvido” com os dedos, piano, violino, tendo se mesmo projetado vários aparelhos para fazê-la apreciar também a orquestra. Ela já conseguiu “ouvir” rádio, pondo os dedos de leve num tampo de ressonância feito de balsa wood. Chega a distinguir quando é o locutor que fala ou quando é música. Chega mesmo a conhecer certa estação pela maneira muito destacada com que o locutor anuncia o prefixo da emissora. Sabe quando é solo ou conjunto instrumental, chegando, por vezes, a determinar que instrumentos atuam no conjunto. Às vezes, confunde o violino com o canto, o violoncelo com a viola; mas nunca se engana no ritmo nem no gênero da composição, mesmo quando se procura atrapalhá-la. (KELLER, 1929, apud HAGUIARA - CERVELLINI, 2003, p. 20),

No mesmo livro, Keller, demonstra o seu conhecimento musical, fazendo referências e inferências a estilos e gostos, tal qual muitos ouvintes não são capazes de expressar. Nestas citações, a jovem demonstra que nem a falta da audição ou a

falta da visão constituíram impedimento para o desenvolvimento de suas capacidades. Em Denver, numa das excursões do teatro de variedades, o violinista Heifetz tocou para mim. Pousei os dedos, de leve, no violino. A princípio, o arco de moveu lentamente sobre as cordas, como se o mestre estivesse interrogando o Espírito da Música sobre o que deveria tocar para essa criatura que não podia ouvi-lo. O arco entrou a agitar-se: do instrumento sensível, começou a vir um trêmulo murmúrio distante. Seria imitação de asas de passarinhos? As notas delicadas vinham pousar-me nos dedos como felpas de sementes de cardo.

Eu gastei muito tempo em minha juventude (com a ajuda de meu professor de percussão na escola Ron Forbes) para refinar minha habilidade de detectar vibrações. Eu colocava minhas mãos de encontro à parede da sala de aula enquanto Ron tocava notas no tímpano (o tímpano produz muitas vibrações. (GLENNIE, 2008 apud FINCK, 2009, p.178)

Em sua prática musical, Glennie demonstra extrema sensibilidade e compreensão musical durante suas performances e criações (TOUCH, 2004). Estes dois exemplos, associados às pesquisas e práticas educativas realizadas por Haguiara - Cervelline ( 2003 ), Finck ( 2009 ) e Silva ( 2008 ), consolidam o ponto de vista defendido por esta pesquisa, de que o aluno surdo pode usufruir da experiência musical de forma significativa, desde que sejam consideradas e respeitadas as especificidades que a educação destes indivíduos oferece.

## 2.4 Literatura

*A literatura é a expressão da sociedade, assim como a palavra é a expressão do homem.*

*(Louis Gabriel Ambroise de Bonald)*

Podemos iniciar navegando no mundo da literatura a partir da definição de que esta é a mais profunda representação ou aproximação do homem com o mundo e é pontualmente a natureza produtiva das ideias, ou seja, a construção de um mundo no interior do mundo da mente humana.

Esta conceituação está apoiada em Jouve (2012), Coelho (2000), Tatar (2004) e outros que apresentam fundamentação teórica para a compreensão da importância da literatura, para que consigamos realizar uma reflexão constituída de

questões fundamentais tais como: O que é a Literatura? Qual a sua importância? As respostas irão aprofundar nossas reflexões, para tanto navegar é preciso pelo mundo da literatura e mergulhar no universo da mente humana, a partir de uma base teórica que favoreça esta a compreensão.

A palavra “Literatura” é uma expressão muito abstrata, difícil para compreender, porém, na realidade, a literatura tem um objetivo subjacente, podendo manifestar o movimento cultural da história da humanidade. Segundo Compagnon (1999), o bom texto de literatura sempre tem necessariamente cinco elementos: um autor, um livro, um leitor, uma língua e um referente. Os cinco elementos exploram o movimento da história e social dos homens, refletindo sua cultura. A literatura do século XIX era diferente da literatura de hoje; por exemplo, quanto às suas personagens humanas, as mulheres eram descritas como deusas, intocáveis e puras, pois acreditava-se que eram mais próximas de Deus que os homens. Porém a escrita literária não está para consertar a sociedade, ela apenas a retrata.

Nos diversos períodos históricos, novos escritores criticam a literatura pregressa ao seu tempo e a modificam para ficar mais próximos da realidade este é o movimento da história social da literatura. “O nome Literatura é, certamente, novo (data do início do século XIX); anteriormente, a literatura, de acordo com a etimologia, eram as inscrições, a escritura, erudição, ou o conhecimento das letras” (FONSECA, 2013 p.1). Por esse motivo, a palavra “Literatura” ficou cada vez mais complexa, e seu conceito sofreu mudanças a partir de várias teorias literárias.

O que é literatura? A definição não é simples, uma vez que, em cada tempo histórico, cada grupo social tem sua maneira de compreendê-la e caracterizá-la. O dicionário Houaiss, encontra-se a seguinte definição:

s.f. Arte de escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso. Conjunto das produções literárias de um país, de uma época. Profissão de homem de letras: dedicar-se à literatura. Conjunto de obras sobre um determinado assunto; bibliografia: literatura sobre o câncer. Literatura de cordel, literatura popular, de pouco ou nenhum valor literário, geralmente em brochuras ou folhetos pendurados em cordel de bancas de jornaleiros ou vendidos em feiras do Nordeste. Literatura de ficção, o romance, a novela, o conto. (DICIONÁRIO HOUAISS, 2015).

Via dicionário, Literatura é aquilo que “se escreve”, concepção que traz embutida a ideia de que aquilo que se “fala” não é literatura. Observa-se aí o

privilégio da manifestação escrita sobre a oral. Isso significa que um tipo de produção, para ser considerada literária, deve ser registrada em letras no papel, desconsiderando-se, dessa forma, aquilo que se transmite pela oralidade. Então, o que dizer das histórias contadas pelos pais às crianças na hora de dormir? Seriam literárias ou não? Ou seriam apenas reproduções literárias as narrativas maternas e paternas de um conto, uma fábula ou lenda que já foi escrita? Da mesma forma, o que diríamos das histórias contadas pelos surdos, transmitidas na comunidade surda, antes que pudessem ser registradas em vídeo?

Ressalta-se que a maioria dos contos foram escritos após circularem de forma oral entre as comunidades, perpassando por gerações. Os irmãos Jakob e Whilhelm, mais conhecidos como irmãos Grimm, por exemplo, no século XIX, percorreram a Alemanha, ouvindo as comunidades populares e registrando as histórias contadas por pessoas humildes, muitas delas analfabetas. Eles registraram inúmeras fábulas, lendas, anedotas, contos e superstições de pessoas simples dos vilarejos do interior daquele país. Em 1812, publicaram sua primeira obra, coletânea dessas histórias populares, denominada *Kinder und Hausmärchen* (Histórias da criança e do lar).

Esta compilação secular de histórias contadas nas casas e os vilarejos pelas famílias alemãs e a publicação em forma de livro, os irmãos Grimm deram a essas histórias o caráter de literatura. Ainda, hoje, embora as concepções sobre literatura se tenham tornado mais amplas, há uma “desconfiança de tudo que não é escrito” (LAJOLO, 1982, p. 32).

Além disso, nem tudo o que é escrito é considerado literatura, é preciso que o texto tenha uma linguagem literária, uma linguagem poética, que atinja o leitor: “é a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção e leitura que instaura a natureza literária de um texto”. Para Nicola (1998), o texto é literário quando carrega uma função poética da linguagem, melhor dizendo, “quando a intenção do emissor está voltada para a própria mensagem, com as palavras carregadas de significado”. Isso compreende não só a forma do texto, mas também seu conteúdo.

É preciso que a linguagem do texto surpreenda o leitor de alguma forma, fugindo da convenção dos significados correntes, coloquiais, cotidianos. A literatura não é mera cópia dos acontecimentos, da realidade, é o inesperado. “A literatura

não transmite nada cria” (LAJOLO, 1982, p. 43). A criação, porém, é sempre encadeada pela realidade, pela vida, pelas experiências do autor. “A história vivida e sofrida pela multidão de leitores está sempre presente, no direito e no avesso do texto” ressalta.

O escritor colombiano Gabriel Garcia Marquez, prêmio Nobel de literatura, afirmou: “[...] a imaginação é apenas um instrumento de elaboração da realidade, mas a fonte de criação, afinal de contas é sempre a realidade” (MARQUEZ, 1982). E diz ainda sobre os leitores encantados com seus livros: “Não lhe conto nada que não pareça com a vida que eles vivem”.

O que então, de fato, precisa um texto ser dito como literatura? A forma da linguagem. O texto literário não pode ter uma linguagem científica ou técnica, mas sublime, elevada, que encante o leitor. Retomando dicionário Houaiss, percebemos que o texto literário tem uma valoração que se revela pela maior ou menor apreciação dentro de uma tradição cultural. A literatura de cordel, por exemplo, na definição do verbete, é uma “literatura popular, de pouco ou nenhum valor literário” É necessário, portanto, perguntar: quem avalia ou quem poder avaliar se um texto é de maior ou menor literário?

Lajolo (1982) responde: Entre as instâncias responsáveis pelo endosso do caráter literário das obras que aspiram ao status de literatura, a escola é fundamental. A instituição escolar é das que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e fiador da natureza e valor literários dos livros em circulação.

Para Eagleton (2003) há muitas tentativas em se definir literatura. Mas é preciso considerar as seguintes questões:

“A distinção entre “fato” e “ficção”, portanto, não parece nos ser muito útil, e uma das razões para isto é a de que a própria distinção é muitas vezes questionável.” Desta forma é necessária uma abordagem diferente. Talvez a literatura seja definível não pelo fato de ser ficcional ou “imaginativa”, mas porque emprega a linguagem de forma peculiar. Segundo essa teoria.

A literatura é a escrita que, que segundo Roman Jakobson, crítico russo, representa uma violência organizada contra a fala comum. A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana. Neste sentido Eagleton (2003) diz:

“A literatura, impondo-nos uma consciência dramática da linguagem, renova essas reações habituais, tornando os objetos mais perceptíveis. Por ter de lutar com a linguagem de forma mais trabalhosa, mais autoconsciente do que o usual, o mundo que essa linguagem encerra é renovado de forma mais intensa. O discurso literário torna estranha, aliena a fala comum; ao fazê-lo, porém, paradoxalmente nos leva a vivenciar a experiência de maneira mais íntima, mais intensa. A literatura é uma forma especial de linguagem, em contraste com a linguagem comum que usamos habitualmente.” Eagleton (2003)

Poderíamos dizer, segundo o autor, portanto que a literatura é um discurso “não-pragmático” ao contrário dos manuais de biologia e recados deixados para o leiteiro, ela não tem nenhuma finalidade prática imediata, referindo-se apenas a um estado geral de coisas. Contudo, mesmo considerando que o discurso “não-pragmático” é parte do que se entende por “literatura”, segue-se dessa definição o fato de a literatura não poder ser, de fato, definida “objetivamente”.

Desta forma para ele a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler e não da natureza daquilo que é lido.

Portanto, o que descobrimos até agora não é apenas que a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais.

Já em Candido (2002), a literatura é um movimento social: todos os escritores manifestam que existem; a história da vida neste mundo e o sofrimento sempre são parte da nossa vida. Os leitores devem conhecer o que existe neste mundo, aceitar e enfrentar os sofrimentos, porém a história sempre indica o melhor jeito de viver neste mundo. O papel da literatura é importante no contexto da nossa vida, e mostrar ao leitor a importância da literatura para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento do psíquico é o que fundamenta esta discussão.

Qual a importância da Literatura? A leitura é um princípio para a construção de conhecimento e desenvolvimento do ser humano. Cotidianamente buscamos informações pela leitura, seja motivada por necessidade, prazer, obrigação e divertimento. Desta forma a literatura tem como função a formação do indivíduo leitor, pois ela ocupa um importante espaço no acesso à informação e ao conhecimento.

Na escola e na vida, a literatura tem também o objetivo de desenvolver a habilidade de leitura, favorecendo a moral e a formação do sujeito leitor literário. A

leitura literária precisa contar com cinco elementos: o primeiro é um autor que, envolvido numa relação de interação com a arte da literatura, manifeste, através de sua obra, o significado peculiar que dá ao mundo à sua volta. O segundo: um livro, que registre uma ou várias histórias. A literatura tem a capacidade de registrar as formas como a humanidade vai se modificando ao longo do tempo e dos lugares. As mudanças nos hábitos, nos costumes, nas formas de relação entre os indivíduos, nos modos de comportamento, entre outras manifestações da cultura, podem influenciar a escrita de obras literárias. Por outro lado, a realidade também é influenciada pela literatura. Nas obras literárias, muitas vezes, a fantasia traz importantes questões da condição humana, como sentimentos, conflitos psíquicos, relacionamentos, medos, frustrações, entre outros. Este é o terceiro elemento da leitura literária: um leitor, que, envolvido numa relação com os livros, busca encontrar seu significado quando lê, para compreender o texto ou para construir conhecimento e desenvolvimento intelectual.

O quarto elemento é uma língua, que é uma base para atingir o público alvo, dependendo de quem escreve e para quem escreve. No Brasil, a maioria dos habitantes fala português, porém vários grupos minoritários falam outra língua, como índios, imigrantes, surdos, entre outros. Uma obra literária escrita em português, portanto, pode não atingir a todos os brasileiros.

O quinto e último elemento é um referente. O Brasil é um país enorme, tem várias culturas expressas pelas pessoas que aqui vivem. Através da literatura, o sujeito pode perceber que não está sozinho, pois a leitura pode contribuir de forma significativa para a vida na sociedade e favorece o exercício da cidadania e a formação do desenvolvimento intelectual.

A literatura é um elemento cultural usado na construção da moral. Nos séculos XVII e XIX, a literatura infantil tinha o objetivo de mostrar o modo de ser adulto, da vida do adulto para a criança. Na escola, a literatura tinha também esse objetivo, ou seja, trabalhar com a moral. No século XX, a escola passou a entender literatura não mais como um recurso para conduzir as atitudes da criança, mas para desenvolver o gosto pela leitura, um trabalho que se articulasse com o letramento.

Lajolo (2008) explica: É literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute,

simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

Dessa forma, a literatura se apresenta como um elemento de constituição subjetiva transmite valores e costumes de uma época a outra, é importante formadora da habilidade intelectual e integrante da construção da cidadania. No entanto, considera-se que formar leitores não é um trabalho fácil. Geralmente não é só dentro na escola que se faz essa tarefa, mas também fora da escola, por exemplo nos encontros de leituras, na família, em bibliotecas, na internet e outros lugares diferentes. O interesse pela leitura deve ser absorvido desde a infância, na família, mas, infelizmente, tanto família e escola como os outros lugares têm falhado com essa obrigação.

É importante que a leitura seja realizada em qualquer idade, porém quanto mais cedo melhor. O interessante é que se desperte a fantasia, a curiosidade e o prazer por ler. Existem muitas escolas e famílias que entregam os livros às crianças e aos jovens e os obrigam a ler, mas essa atitude é equivocada, pois essa forma de apresentar a leitura não gera prazer, e a criança ou jovem o farão de má vontade.

O processo de contato e gosto pela literatura deve ser estimulado desde a infância, para criar o hábito da leitura dentro da família, da escola e em outros lugares, para formar bons leitores. A leitura é uma forma de organizar a mente e a maturidade, além de proporcionar prazer.

A literatura favorece o desenvolvimento humano, tanto o social quanto o individual. Transforma a realidade, pois possibilita a reflexão do real e desperta na criança à busca de uma conquista de seus desejos. A literatura é um instrumento que transmite conhecimento e a cultura de uma comunidade. Antonio Candido identifica três funções exercidas pela literatura: a função psicológica, a formadora e a social. A função psicológica desperta no homem a necessidade de fantasiar. A função formadora estimula o desenvolvimento educacional e a formação do homem. Enquanto a função social leva o indivíduo à sua identificação com o ambiente vivenciado na obra literária. Em “A literatura e a formação do homem”, Candido afirma que: “A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial [...] ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela [...] Dado que a

literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. É um dos meios que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe”.

A literatura tem um papel importante para educação da criança, em sua fase de grandes descobertas e curiosidades. Como arte, a literatura trabalha o imaginário, a criatividade e estimula a linguagem. Assim, pais e professores devem explorar as múltiplas visões possibilitadas pela leitura de textos literários, que levam as crianças à possibilidade de reflexão, questionamento e recriação do real.

De acordo com os estudos de Williams e Mclean (1997), crianças surdas, acostumadas com leitura de livros de histórias em LIBRAS, tentam recontar as histórias. Descrevem os sentimentos das personagens baseando-se no texto e na ilustração. As crianças explicam razões para o comportamento das personagens e julgam as suas ações.

As crianças surdas passam pelas mesmas etapas que as crianças ouvintes no processo de aquisição de leitura e escrita. Ou seja, apresentam a capacidade de elaborar representações simbólicas e desenhos, de reconhecer os formatos das letras, para enfim chegar à forma convencional de aprendizagem da escrita e leitura. E para se desenvolverem precisam passar pelas etapas da aquisição de linguagem no seu tempo, com sua língua oral ou visual, para não terem um déficit na sua aprendizagem.

No Brasil, a língua de sinais foi oficializada como a língua de comunicação viso-espacial dos surdos. É uma língua natural com estrutura gramatical própria. Possui regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas, ou seja, uma língua completa. A LIBRAS possibilita o desenvolvimento cognitivo do surdo, favorecendo seu acesso a conceitos e conhecimentos existentes. É um direito da criança surda ter acesso à educação em sua língua e um dever do estado garantir que isso aconteça. Como a língua de sinais é uma língua viso-espacial, que explora o visual, as ilustrações na literatura infantil facilitam a compreensão, tanto das crianças ouvintes quanto das surdas. De acordo com Goodman (1998), a imagem tem sido compreendida como função estimuladora, colocada para interessar

a criança no livro. O leitor participa ativamente na construção do sentido da história ao preencher as lacunas de significado, com base em pistas visuais presentes nas imagens.

Quadros (2000) comenta que o acesso a leitura e escrita pela criança surda teria duas “chaves preciosas”: o relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais. Introduzir textos em língua de sinais, enquanto prática discursiva, dará condições para a criança surda de perceber como funciona o texto escrito. Esta possibilidade de trabalhar a língua de sinais via texto poderia ser concretizada através da utilização de vídeos em língua de sinais, contos de história por adultos surdos, teatros, música, etc.

Utilizamos a expressão “literatura surda” para histórias que têm a língua de sinais e a cultura surda presentes na narrativa. Várias histórias foram escritas em português e na língua de sinais. As ilustrações acentuam as expressões faciais e os sinais; elementos que traduzem aspectos da experiência visual.

Porém ainda os surdos apresentam dificuldades ao internalizar as riquezas e contribuições da literatura na construção da linguagem devido pouco acesso e orientações para aprendizado da primeira língua LS. de forma natural, levando o aprendizado tardiamente e com poucas adaptações de livros literários ao público: infantil, jovens, adultos e idosos surdos.

Marcia Goldfeld diz que: “a dificuldade de uma língua que seja oferecida natural e constantemente leva a criança surda a um tipo de pensamento mais concreto, já que é pelo diálogo e aquisição do sistema conceitual que ela pode-se desvincular cada vez mais do concreto, internalizando conceitos abstratos. A aprendizagem tardia de uma língua, como é o caso de muitos que aprendem a LIBRAS na adolescência ou na fase adulta, não possibilita a reversão total deste quadro”. (Goldfeld;2002, p. 57)

Por tanto é importante que a literatura integre a vida do surdo para construção e valorização da estética da língua, por meio dos contos, poesias, histórias entre outros, sem sofrer rupturas na estrutura da língua e por meio da influência de abordagens bilíngues.

## 2.5 Literatura e Surdez

O que é a literatura surda? O desenvolvimento dos meios de comunicação e das tecnologias digitais se apresentam como meios de expressão dos surdos, o que de fato tem facilitado o cotidiano das pessoas surdas adultas, adolescentes e crianças. O povo surdo no Brasil é composto por cidadãos de uma minoria social e linguística, que convivem em paralelo ao mundo de ouvintes, que comandam as políticas públicas, as decisões jurídicas e a educação dentro da sociedade.

Os desequilíbrios sociais, são evidentes, o que definem a realidade das pessoas surdas. Em todas as áreas há esse desequilíbrio, na educação dos surdos não é diferente; basta analisar o quanto a alfabetização desses estudantes é um problema, ainda à espera de solução. Até o momento, no Brasil, o ensino de segunda língua para os surdos encontra barreiras tanto institucionais como metodológicas.

Muitos pesquisadores, principalmente na área da educação e da linguística, têm se debruçado sobre propostas para reformar a educação dos surdos. Em muitas dessas discussões e debates entre pesquisadores há uma polêmica sobre o termo “Literatura surda”.

As expressões “Literatura em LIBRAS” e “Literatura Surda” causam discussão entre os pesquisadores, divergindo adeptos e críticos sobre esses termos. Há quem defenda que o uso dessas terminologias específicas acaba por rotular e limitar o trabalho dos escritores. Outros, no entanto, afirmam que ajuda a destacar os sentidos das lutas contra a exclusão, dentro do campo literário tradicional.

A expressão escolhida aqui é “Literatura Surda”, já que o próprio termo remete ao processo da pesquisa, nas áreas da cultura e da linguística, entre outras. O termo marca as transformações motivadas pelos movimentos sociais pelos quais passou e passa a sociedade em especial a comunidade surda. Nesse ponto de vista, o discurso literário assume um lugar de identidade própria, marcada por um tempo/local na sociedade. O campo da literatura surda reflete a necessidade de o surdo definir a sua própria identidade e construir uma consciência do que é ser surdo.

A partir do momento em que o surdo se assume como sujeito da enunciação de sua própria história e como ser que se constitui pela experiência visual, libertando-se da imagem estigmatizada de que suas manifestações sejam “coisa de surdo”, forma como são denominadas pelos ouvintes.

A literatura surda tem, então, como principal característica a presença de uma identidade atribuída ao surdo pelo surdo, desprendendo-se daquela imagem atribuída pelo outro, e assume o desafio da escrita de sua história. Sendo o texto/diálogo o lugar favorecido para as manifestações da subjetividade, essa literatura surda traria a transição de uma “pessoa surda” alienada para aquela consciente de sua posição na história da experiência visual. Essa postura faz com que a literatura surda possa ser identificada como um dos artefatos culturais do povo surdo (STROBEL, 2008), pois consolida uma produção artística ligada à necessidade e ao desejo dessa construção identitária.

Os produtos da literatura surda são materiais em livros de papel ou vídeos. Segundo Karnopp (2010), o vídeo produzido por surdo pode ser considerado como elemento da literatura surda atualmente, mas até o século XIX não temos documentação em vídeo, pois não existia esta tecnologia. Antes do século XX, a literatura surda se desenvolveu essencialmente em língua de sinais, uma trajetória que passou de geração em geração, sendo o surdo fonte de sua própria história e a cultura contadas e recontadas pelos surdos, a literatura surda se desenvolveu pela tradição sinalizada.

O advento da tecnologia e o uso de mídias é fundamental para a literatura surda, por ser mais acessível à comunidade surda, já que faz uso de imagens, texto e tradução em língua de sinais. A pesquisadora surda portuguesa Morgado (2011) mostra a importância da presença do sujeito surdo adulto na produção de literatura para as crianças surdas.

Uma literatura de qualidade deverá, neste caso, ser produzida por adultos surdos fluentes em Língua de Sinais, que são os modelos fundamentais na vida da criança surda. Deste modo, o contato é positivo e frequente com produtos culturais de qualidade, fomenta o conhecimento das estruturas linguísticas, o saber acerca do mundo. Assim, a criança é estimulada a pensar, agir, fazer, ter consciência, tornar-se uma pessoa normal e ganhar autoestima.

Infelizmente, ainda hoje no Brasil a maioria das crianças surdas chega à escola sem dominar uma língua, pois nasce em família ouvinte, que não tem conhecimento sobre a cultura surda. Todavia, a criança surda precisa ter uma própria língua, a língua de sinais, para poder se desenvolver, explorar seu imaginário e fantasia. Por isso a defesa da necessidade de escolas bilíngues, com a presença de professores surdos usando a língua de sinais com fluência, para estimular a aquisição dessa como a primeira língua, favorecendo a autonomia no acesso ao conhecimento.

Para as crianças surdas, os livros estão na segunda língua, logo a criança necessita de adquirir a primeira língua para poder dar sentido à segunda e, conseqüentemente, aos livros. A literatura dos livros é fundamental para as crianças surdas, para que elas possam desenvolver a língua portuguesa, necessitam de ter contato com a língua materna, praticá-la, e a literatura é uma fonte rica para desenvolver as competências linguísticas da criança. É fundamental estimular nos alunos o desenvolvimento de competência que lhes possibilite a aprendizagem do saber na língua e pela língua.

As histórias contadas, principalmente por adultos surdos, são ricas para o seu desenvolvimento e, assim, a criança surda é estimulada a pensar, agir, fazer, ter consciência, tornar-se surda. As histórias em língua de sinais favorecem a aquisição da língua, da cultura e a construção de uma identidade surda.

O processo de aquisição da língua de sinais se insere na produção da cultura surda, isto é, um conjunto de comportamentos aprendidos de um grupo de pessoas surdas que possuem sua própria língua, seus valores, regras de comportamento e tradições. A literatura surda possibilita explorar a experiência do que é ser surdo, além expandir o imaginário e a fantasia dentro da experiência visual. Morgado (2011) explica que os adultos ouvintes não têm a mesma experiência vivencial que os surdos, não viveram as mesmas dificuldades na educação, não tiveram barreiras comunicacionais, nem viveram em um mundo sem barulho, ou seja, um adulto ouvinte não tem a mesma percepção do mundo que o surdo. Daí a importância de literatura produzida ou narrada por adultos surdos para crianças surdas, embora ouvintes fluentes em língua de sinais também possam ser bons narradores.

O gênero literário infantil, ao ser narrado em língua de sinais, dá às crianças surdas a possibilidade de ver o mundo exterior, construir o conhecimento, se contextualizar no movimento surdo através da língua e também se inserir na cultura.

Por isso, para uma criança surda, cujas oportunidades são limitadas no mundo de ouvinte, é fundamental que lhe seja transmitida o máximo de literatura para que se possa desenvolver. O que demonstra a riqueza nas obras da literatura surda, quando essa é transmitida pelo sujeito surdo.

A Literatura como possibilidade de autorrepresentação para os surdos. Sobre o conceito de representação, partilhamos a ideia de Hall (1997), que evidencia como os sujeitos atribuem sentido às coisas através da linguagem. Os significados são compartilhados entre as pessoas pelo acesso à linguagem, que, segundo o autor, é um sistema de representação. Essa representação, porém, não se dá de modo natural, mas mediada pela cultura, pela forma como compartilhamos os significados dos seres, objetos e eventos pela linguagem, nas formas como os interpretamos em nossas práticas cotidianas.

Não é fácil definir a literatura surda. Assim como não há uma única conceituação para literatura em geral, também não há uma definição única para literatura surda. Quando se fala nela, especificamente, vemos que está relacionada às representações produzida por surdos, em que se produzem significados partilhados em forma discurso – sem eles, não há representação surda.

A Literatura, como manifestação da cultura, é o lugar de nossa análise como possibilidade de formação de diferentes representações. “Espaço onde se constroem e se validam representações sociais, a literatura é também um dos terrenos em que são reproduzidas e perpetuadas determinadas representações sociais” (DALCASTAGNÈ, 2007, p. 19).

Quando o autor de um texto literário pertence a uma determinada minoria, sobre a qual narra, observa-se ali uma manifestação identitária, uma vez que o discurso surge de uma subjetividade vivencial e não daquilo que se imagina ser o outro. Entendemos, portanto, a literatura como um espaço de discursos que se dissipam, construindo representações sobre os mais diversos grupos sociais.

Dessa forma, a literatura marginal ou de minorias (negros, pobres, indígenas, gays, surdos, entre outros) se configura como estratégia de autorrepresentação e pode ser compreendida como instrumento de lutas por reconhecimento social.

Por outro lado, quando um autor relata a experiência do outro na diferença cultural, o olhar é externo e, por isso mesmo, a representação não é de si mesmo. Ser surdo, por exemplo, é muito diferente de estar próximo a eles, conviver com eles ou, ainda, apenas imaginar como é seu cotidiano. Ao tipo de literatura que narra sobre o outro nos referimos como heterorrepresentação. Essa literatura, muitas vezes, é um discurso ideologicamente marcado pelo preconceito e por estereótipos.

A Literatura Surda e a leitura crítica, assim como na cidadania, é o local de interação do leitor com a obra e o autor a forma como ele lê o mundo e também as palavras significando-as, traz implicações para o ensino da leitura no âmbito escolar. O desafio é vivenciar na sala de aula as práticas sociais de leitura ocorrem além dos muros da escola. Nesta concepção do ensino da leitura os professores são mediadores da conquista gradativa que acompanhará o leitor em sua vida; seja lendo e relendo, interpretando e significando e assim criando um novo mundo de palavras e interações com a sociedade letrada da qual participamos.

Para Cafiero (2010) “Ensinar a ler é ensinar estratégias”. Por este olhar, o ambiente influencia diretamente na aprendizagem do indivíduo a medida que há interações recíprocas. O aluno imerso em um ambiente literário e que interage com diversos tipos de leitura, que é motivado a ler, trará para a sua realidade em sala de aula seus conhecimentos que significará ainda mais seu ensino. O educador deve entender, que cada aluno é diferente do outro, mesmo que estejam inseridos no mesmo espaço.

O incentivo a contação de histórias pelos próprios alunos utilizando a leitura de imagens, aproveitar e compartilhar os conhecimentos prévios através dos gêneros literários, promoção de atividades lúdicas para desenvolvimento do processo de significação social da escrita são estratégias para promover uma alfabetização literária pautada no letramento e na formação crítica. Cafiero (2010) ainda pontua que “Cada texto pede uma leitura diferente, já que o leitor não usa sempre os mesmos modos de ler”. Essa afirmação pressupõe que o leitor enquanto indivíduo letrado sabe quais estratégias devem ser utilizadas para interpretar os diversos gêneros textuais.

Desta forma para uma proposta de letramento é necessário oferecer aos alunos momentos, os onde estes, signifiquem a escrita e a leitura de forma transformadora criando o seu próprio caminho para significá-las.

A leitura não é apenas a decodificação de símbolos linguísticos, pelo contrário, vai além da interpretação da palavra, é uma prática que desenvolve a postura do leitor, onde este participa de modo crítico e autônomo. Essa tarefa não é fácil e nem é formada de um momento para o outro é necessária uma mudança de postura dos mediadores, que devem estar atentos às especificidades de cada aluno.

Neste contexto, as reflexões sobre a educação dos alunos surdos por meio de uma aprendizagem significativa, precisa levar em conta que o sujeito surdo se apropria dos conhecimentos por meio da experiência visual e da vivência com os seus pares. Esta interação entre pares e outros sujeitos pressupõe o papel da linguagem em relação à identidade e, segundo Gesuéli:

A língua e o sujeito constituem-se nos processos interativos. Isto implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros, neste caso o outro surdo.

(GESUELI, *apud* GERALDI, 2006, p. 281)

A construção de identidade do sujeito surdo e a sua relação com a comunidade através da contação de histórias e da Literatura Surda constituem-se fatores relevantes para promoção da reflexão, da criticidade, da autonomia, dentre a consolidação de outras aprendizagens. Desta forma a literatura é o instrumento essencial na formação do imaginário do sujeito surdo, o contar e recontar histórias por meio da Língua Brasileira de Sinais possibilita a significação da fantasia e a produção de novos conhecimentos, em um processo de ressignificação incessante de contextos, através de sua língua natural.

Karnopp (2006) define que a expressão “Literatura Surda” é utilizada para caracterizar histórias que apresentam em sua narrativa a questão da identidade e da cultura surda, além da presença da língua de sinais. Para esta autora, a Literatura Surda é um artefato cultural que não se opõe à ouvinte, sinaliza o hibridismo cultural onde as culturas dialogam, sem manter a neutralidade, onde todas são híbridas e heterogêneas. Isto contribui para o entendimento da surdez como uma experiência de natureza visual, gestual, cultural e linguística.

Garantir a educação bilíngue para surdos significa possibilitar que tais alunos possam se desenvolver plenamente na língua de sinais antes e no decorrer de

qualquer aprendizagem. O seu direito está fundamentado na aquisição de sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais, antes de iniciar a aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade escrita, considerando suas particularidades. Nessa perspectiva bilíngue, a Literatura Surda contribui efetivamente para significar a aprendizagem dos alunos surdos no que tange à sua primeira língua, facilitando o processo de construção de sua identidade.

Estudos recentes, na Europa e os Estados Unidos, principalmente em países reuniam mais escolas de surdos, demonstraram a importância deste artefato cultural. Em primeiro momento, a Literatura Surda passou a ser significada na Gallaudet University, na Capital Washington nos Estados Unidos da América, quando alunos surdos, acadêmicos e pesquisadores passaram a disseminá-la não somente no campus, como também nos mais diversos ambientes nos quais a comunidade surda interage: associações, escolas e encontros de surdos, estas interações chegaram às comunidades surda de forma natural e através de congressos e eventos acadêmicos onde ocorria distribuição de material a respeito da Literatura Surda.

Nesse contexto, Strobell assegura que:

A literatura surda refere-se às várias experiências pessoais do povo surdo que, muitas vezes, expõem as dificuldades e/ou vitórias das opressões ouvintes, de como se saem em diversas situações inesperadas, testemunhando as ações de grandes líderes e militares surdos, e sobre a valorização de suas identidades surdas. (STROBEL, 2009, p. 62).

Fica claro que não há como dissociar a interdependência entre os conceitos de linguagem, cultura e identidade, ressaltando que tais se encontram intrinsecamente ligados à Literatura Surda.

## **2.6 Signos Sonoros e Literários para o Surdo**

As Contribuições de Saussure (2003), para o autor, a língua é um sistema de signos formados pela junção do significante e do significado, ou seja, da imagem acústica e do sentido. Esses saberes contribuem muito para a alfabetização e letramento, pois, nesse processo, o sujeito parte do concreto, por meio de desenhos para um conhecimento abstrato, relacionado ao mundo da escrita.

A relevância do signo linguístico se faz presente, uma vez que ele precisa ser compartilhado socialmente e, dessa forma, representa uma etapa final do processo de alfabetização. Partindo de escritas pictográficas a ideográficas até chegar a uma escrita silábica e, conseqüentemente, à alfabética, o sujeito, em fase de alfabetização, traça o caminho que Saussure descreve por meio do significante e do significado pelos quais os signos são abarcados. Esta relação de saberes relacionada ao significado e ao significante é relevante para o processo de alfabetização, principalmente na aquisição da escrita.

Saussure (1857/1913) é considerado hoje o pai da linguística moderna. Em sua formação acadêmica, o Comparativismo indo-europeu dominava os estudos da linguística. Nessa fase, o objetivo era, inicialmente, identificar-se com as ciências da natureza, entendendo que as línguas nascem, crescem e morrem, assim como os organismos. Porém, um movimento culturalista surge e acredita que as línguas não existem por si mesmas, mas são instrumentos culturais que sofrem influências sociais, históricas, geográficas etc. Entretanto, Saussure se opõe ao método histórico-comparatista existente até então. Para ele, a linguística da época tratava de diversos aspectos com nomes iguais. Assim, Saussure, primeiro, tenta dar à linguística uma linguagem unívoca e se preocupa em delimitar o objeto de estudo e um método específico para essa ciência. E dentre tantos aspectos estudados, Saussure cria a Teoria do Signo Linguístico e seus princípios (CARVALHO, 2000).

Ele não deixou muitos escritos em vida, apenas alguns artigos e sua tese de doutorado. O livro “Curso de Linguística Geral”, muito conhecido, é um resultado de uma compilação de aulas feita por dois alunos (Charles Bally e Albert Sechehaye) nas aulas de Linguística Geral, entre 1906 e 1911, na Universidade de Genebra. Utilizaremos este trabalho para explanar sobre o signo linguístico.

Enquanto a linguística se preocupa com a linguagem humana, a Semiologia se preocupa com todo tipo de linguagem, a dos animais, a linguagem natural ou convencional. A Semiologia, considerada por Saussure como uma grande ciência que abarca a Linguística, difere sinais naturais e convencionais. Os primeiros podem ter como exemplo uma nuvem, cheiro, fumaça; os segundos são mais complexos e pressupõem a existência de uma cultura. São representados sob a forma de ícones, símbolos ou signos. O ícone e o símbolo não são considerados arbitrários, pois são imagísticos, já o signo é arbitrário (CARVALHO, 2000).

Para Saussure, Enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea: constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas. Os signos linguísticos, embora sendo essencialmente psíquicos, não são abstrações; as associações, retificadas pelo conhecimento coletivo e cujo conjunto constitui a língua, são realidades que têm sua sede no cérebro.

Dessa forma, o signo tem uma natureza psíquica e é a união do sentido e da imagem acústica, ou seja, do significado e do significante. Pode-se entender como significado o sentido, o conceito ou mesmo a ideia de alguma coisa. Seria a representação mental de algo. Já o significante pode ser entendido como a imagem acústica: “Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (empreinte) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos.” (SAUSSURE, 2003, p. 80). É possível dizer que o significante é a parte perceptível do signo e o significado a parte inteligível.

Assim, o signo se parece a uma moeda com duas faces inseparáveis, mas ao mesmo tempo interdependentes. O significado e o significante estão unidos mentalmente por um vínculo de associação, porém não podem ser interpretados como um objeto e seu nome ou rótulo. Isso seria uma interpretação errônea. “Quando um falante de português recebe a impressão psíquica que lhe é transmitida pela imagem acústica ou significante /kaza/, graças à qual se manifesta fonicamente o signo casa, essa imagem acústica, de imediato, evoca-lhe a ideia de abrigo” (CARVALHO, 2000, p. 28). Pode-se dizer que o falante faz uma associação do significante /kaza/ ao significado de lugar para se viver, descansar, fazer refeições, etc.

Como o signo é a junção do conceito com a imagem acústica ele foge “à vontade individual ou social, estando nisso seu caráter essencial” (SAUSSURE, 2003, p. 25). Para que um signo seja um signo, é preciso que socialmente haja uma aceitação para tal, quer dizer, uma convenção social. Ninguém pode dizer que a partir de agora, por exemplo, a palavra cadeira se refere a céu. Essas convenções não podem ser desfeitas em qualquer momento por qualquer pessoa.

Há um aspecto paradoxal na questão dos signos, pois, de um lado não podem ser analisados separadamente, já que a imagem acústica é a contraparte do

conceito, por outro lado, o signo é a relação que une os dois elementos. Assim, os termos são solidários. Pode-se, por exemplo, trocar uma palavra por outra palavra da mesma natureza. Nesse paradigma, o seu valor não está fixado, nem é imutável. Entretanto, não se pode negar a força social e cultural que o signo exerce. Daí sua ideia de arbitrariedade.

A ideia de significado e significante toca na questão da arbitrariedade, pois a ideia de “sol” não está diretamente ligada aos sons de s-o-l que é seu significante. As palavras não se relacionam diretamente com o valor e o conceito das coisas. Vê-se isso quando se observam outros idiomas. A palavra “sol” em português não se parece com a palavra sol em inglês ou alemão, mas o conceito é o mesmo, independentemente da imagem acústica. “Quando ouvimos uma língua desconhecida, somos incapazes de dizer como a sequência de sons deve ser analisada” (SAUSSURE, 2003, p. 120). Isso porque o conceito não apresenta um caráter fônico especial e a uma porção de sons é significante de um significado.

Como o significante é arbitrário, ou seja, imotivado em relação ao significado, conclui-se que não há nenhuma relação natural entre os dois, por isso são interdependentes. Não há um significante verdadeiro, qualquer um pode ser válido, depende do idioma. Nesse sentido, o signo linguístico é arbitrário. Seu significante não tem uma relação única e direta com seu significado, além de só ter valor situado dentro de um sistema linguístico específico, mais um motivo para determinar que as vontades individuais não podem alterar um signo.

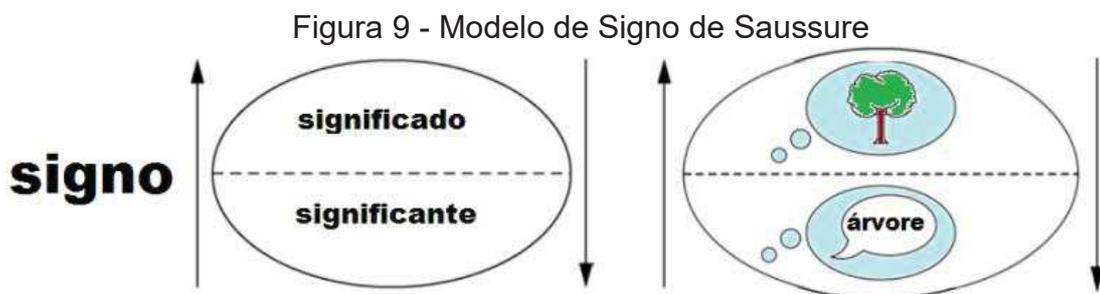
O significante é uma representação sonora do vocábulo, ele não é um som material, mas sim a impressão psíquica desse som. Ele está relacionado à imagem acústica, é uma tradução fônica de um conceito e é sensorial. O significado é um conceito, pode ser representado, está diretamente ligado a uma ideia ou pensamento e é totalmente psíquico e não psicofísico, como o outro. Tendo com mais clarezas as diferenças entre um e outro, tem-se também com mais clareza sua interdependência para a existência de um signo linguístico.

Nesse movimento de definição de signo, tem-se a escrita e a língua como dois diferentes sistemas de signos. A existência da escrita, para Saussure (2003) não tem outra razão de ser, a não ser a de representar a língua, mas ele considera que a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada que a representação do signo vocal fica tendo mais importância do que o próprio signo. “É

como se acreditássemos que, para conhecer uma pessoa, melhor fosse contemplar-lhe a fotografia do que o rosto” (p. 34).

A escrita, com isso, acaba tendo muito prestígio. O fato de a imagem gráfica das palavras ser concebida como um objeto permanente e concreto, por vezes sobressai-se ao som que constitui a unidade de uma língua, além de ser a impressão visual mais duradoura do que uma impressão acústica. Tem-se ainda o peso da língua literária: “é conforme o livro e pelo livro que se ensina na escola; a língua aparece regulamentada por um código, ora, tal código é, ele próprio, uma regra escrita, submetida a um uso rigoroso: a ortografia” (SAUSSURE, 2003, p. 34).

Desta forma o signo é a base da comunicação, formado pelo significante e significado, ele é a união de um conceito e de uma representação sonora onde o significante (sonoro) e significado (representação mental) não se relacionam. A linguagem é um sistema de signos, ou seja, o signo é o fato central da linguagem. Signo= Significado + significante.



Fonte: <https://ensaiosnotas.com/2016/01/10/saussure-e-seus-signos>

O significante do signo linguístico é uma "imagem acústica" (cadeia de sons). Consiste no plano da forma, é o conceito, reside no plano do conteúdo. Contudo, indubitavelmente, a teoria do valor é um dos conceitos centrais do pensamento de Saussure. Sumariamente, esta teoria postula que os signos linguísticos estão em relação entre si no sistema de língua. Entretanto, essa relação é diferencial e negativa, pois um signo só tem o seu valor na medida em que não é um outro signo qualquer: um signo é aquilo que os outros signos não são.

O Signo linguístico foi descrito por Ferdinand Saussure, em seu Curso de Linguística Geral, como uma combinação de um conceito com uma imagem sonora.

Uma imagem sonora é algo mental, visto que é possível a uma pessoa falar consigo própria sem mover os lábios. Mas em geral, as imagens sonoras são usadas para produzir uma elocução.

Ao pensarmos na linguagem verbal, tendo a língua como código, os signos linguísticos são, então, os responsáveis pela representação das ideias, sendo esses signos as próprias palavras que, por meio da fala ou da escrita, associamos a determinadas ideias. Pode-se, assim, afirmar que os signos linguísticos apresentam dois componentes: uma parte material (o som ou as letras) o significante; outra parte abstrata (a ideia) o significado.

Em termos simples, um signo linguístico é toda unidade portadora de sentido. Para Lacan (1957), a incompletude é algo inerente ao ser humano, os símbolos são mais reais que aquilo que preconizam. O significante precede e determina o significado. O inconsciente é estruturado como uma linguagem.

Nos diz ainda, que na significação o sentido não é uma dimensão paralela e conexa com os significantes, mas é efeito de significantes. Quando se diz "linguística estrutural", se quer dizer que a linguagem é uma estrutura.

Signo é o que representa algo para alguém. O signo não implica o aparecimento do significado, porque colocar em cena um sentido é função do significante.

Lacan (1957) diferencia o signo do significante da seguinte forma: a pegada de um passo diante de Robinson Crusóé tem valor de signo, porque representa para ele alguma coisa com valor de símbolo, podendo lhe dar significantes. Justamente por isto, ele pode chegar à conclusão de que não está só na ilha. A distância entre este signo (pegada) e o que advém como instrumento da negação (não estou só) são os dois extremos da cadeia. É entre estas duas extremidades que o sujeito pode surgir, já que seu aparecimento está sempre ligado a uma pulsação em eclipse: o que comparece numa fala para desaparecer e de novo reaparecer. Símbolo, aqui, deve ser entendido não como significado, mas alguma coisa com valor de signo, isto é, com valor de dons.

Lacan (1957), num primeiro momento, denomina a materialidade do significante de letra. Esta, como estrutura localizada do significante, apresenta duas propriedades, que se inscrevem em duas dimensões: na sincronia, temos um sistema sincrônico de acoplamentos diferenciais (imagem acústica); e, na diacronia,

temos a cadeia do significante. A letra como materialidade é a essência do significante enquanto traço, é o suporte material do discurso. Chomsky (1994) critica a linguística estruturalista por permanecer em nível muito empírico e descritivo.

Chomsky (2014) provocou uma verdadeira revolução nos estudos linguísticos ao apresentar o problema da geração da linguagem por parte do falante. Não se trata do problema de como foi gerada a linguagem entre os seres humanos, mas de que maneira o falante atual chega a adquirir a competência de utilizar a linguagem; como o falante chega a formar sentenças novas e não somente repetir sentenças já ouvidas. Esse problema básico levou o a refletir sobre gramática, sentenças bem formadas e mal formadas, falante ideal, gramaticalidade, aceitabilidade, restrições, competência gramatical, competência pragmática, estrutura profunda. O conceito que Chomsky (2014) tem de gramática é bem diferente do tradicional: gramática é um conjunto de regras internalizadas pelo falante e não um conjunto de prescrições escritas num livro chamado gramática. Entretanto, todo seu estudo está centralizado na sentença. Ainda não atinge o que se chama de análise do discurso.

Em outra concepção o filósofo Charles Sanders Peirce (1839-1914) investigava a relação entre objetos e o pensamento. Em sua perspectiva seria impossível compreender objetos externos ao sujeito de forma acurada e de maneira universalmente aceitas entre diferentes sujeitos. Peirce aproveitou o conhecimento e reflexões adquiridos em sua formação como físico e matemático para formular sua teoria da semiótica, o estudo dos signos.

Os objetos teriam qualidade intrínseca, mas de sua relação com o sujeito via a linguagem resultava na representação da realidade. A unidade semiótica seria o signo: o estímulo com parâmetro dotado de significado. Peirce (1972) listou três modos de o signo mediar os significados: O Ícone é um parâmetro que assemelha ao objeto. Uma foto, por exemplo. Onomatopeias seriam ícones verbais. As limitações do ícone basicamente são duas: nem todos os seres reconhecem um ícone (animais se auto-reconhecem em uma pintura) e depende da qualidade da representação, como em um retrato cubista. O Índice é um parâmetro cujo o signo possui uma relação de causalidade sensorial indicando seu significado. Alguns índices podem ser interpretados por animais. Por exemplo, onde há fumaça geralmente há fogo, ou seja, os animais associam a fumaça a condição de incêndio para enfim se protegerem. Pronomes demonstrativos e advérbios são equivalentes

verbais dos índices. No Símbolo observamos uma relação puramente convencional entre o signo e seu significado. Não há fortes evidências que animais na natureza usam os símbolos. Sinais de chamados de baleias, cachorros e pássaros aproximam-se mais dos índices.

O símbolo é explicado ad infinitum por outros referentes, como nas definições de um dicionário que levam a outra definição. Alguns símbolos são não verbais, como a cruz para simbolizar uma sepultura, a religião cristã, uma nacionalidade (em bandeiras), um hospital. Nas línguas, quase a totalidade das palavras são símbolos, representando alguma coisa, quer nominal (um substantivo ou adjetivo) ou uma ação. O signo seria o representante que transmitiria a ideia do objeto representado ao interpretante, não a pessoa em si, mas o conjunto de pressupostos e percepções do receptor. Ao considerar o papel do interpretante Peirce conclui sua teoria igualando o conhecimento com a semiose (a produção de signos), um processo contínuo de criar significados aos objetos. Epistemologicamente, a verdade não seria passível de ser validada. Desse modo, a verdade é definida por consenso, distinta da realidade. A verdade seria um processo, um processo de autoverificação. A utilidade do conhecimento seria sua validade, surgindo aí o pragmatismo como linha de pensamento epistemológico e ontológico.

De acordo com Peirce, signo é algo que substitui algo, para alguém, em certa medida e para certos efeitos; define-se como “qualquer coisa que conduz alguma outra coisa (seu interpretante) a referir-se a um objeto ao qual ela mesma se refere (seu objeto), de modo idêntico, transformando-se o interpretante, por sua vez, em signo, e assim sucessivamente, ad infinitum”. É de se notar que o termo “interpretante” refere, na nomenclatura semiótica peirceana, o signo equivalente que se cria na mente da pessoa a quem o signo se dirige.

A cadeia infinita de signos revela, então, o traço que permite caracterizar o ser humano como um incansável produtor de signos, presentes em todas as civilizações e culturas, até porque, ocorrendo no seio de um grupo social, o signo é um fato culturalizado. Não terá fim a capacidade semiótica do homo significans. Por conseguinte, o significado de um signo é um outro signo.

Para Peirce: Um signo (ou representamen), é aquilo que, sob certo aspecto, representa alguma coisa para alguém. Dirigindo-se a essa pessoa, um primeiro signo criará na mente ou (semiose) dessa pessoa um signo equivalente a si mesmo

ou, eventualmente, um signo mais desenvolvido. Este segundo signo criado na mente desse espectador recebe a designação de INTERPRETANTE (que não é, o intérprete), e a coisa representada é conhecida pela designação de OBJETO. Um signo é aquilo que sob determinado aspecto representa algo para alguém. Vai ao encontro de alguém, criando na mente desta pessoa um outro signo. O signo é uma representação de seu objeto. Estas três entidades formam a relação TRIÁDICA DE SIGNO: SIGNO, OBJETO, INTÉRPRETE.

Figura 10 - Tríade de Peirce



Fonte: <https://slideplayer.com.br/slide/1718714/>

Peirce, afirma que: “Os signos são divisíveis conforme três tricotomias;

- a primeira, conforme o signo em si mesmo for uma mera qualidade, um existente concreto ou uma lei geral;
- a segunda, conforme a relação do signo para com seu objeto consistir no fato de o signo ter algum caráter em si mesmo, ou manter alguma relação existencial com esse objeto ou em relação com um interpretante;
- a terceira, conforme seu interpretante representá-lo como um signo de possibilidade ou como um signo de fato ou como um signo de razão.”

O Signo é um primeiro que está em relação de representação para um segundo, seu objeto, para fins de sua significação em um terceiro, seu interpretante. Ser o primeiro é ser original, ser o segundo é ser alteridade, ser o terceiro é ser mediação significativa. O signo é o primeiro sendo livre.

Analisando os sistemas de escrita, para Saussure, tem-se o sistema ideográfico e o sistema fonético. No primeiro, a palavra é sempre representada por

um signo único e arbitrário aos sons. Podem-se exemplificar com símbolos, desenhos ou mesmo a escrita chinesa. O sistema fonético representa a série de sons que uma palavra apresenta. A escrita fonética pode ser silábica ou alfabética. Culturalmente, a escrita tende a substituir a palavra falada. Refletindo o sentido de significante e significado, tem-se o significado mais aproximado à ideia de desenho que pode ser representado e o significante à ideia de representação do som. Esse é então o ponto de partida para o debate do processo de alfabetização e letramento, principalmente sobre a aquisição da escrita.

Antes do período de alfabetização, o sujeito tenta representar o mundo através de desenhos. E estes se aproximam ao máximo da realidade. Tomando como exemplo crianças, elas tendem a representar a palavra através de símbolos ou uma escrita pictográfica. Na fase de alfabetização, a criança traça um caminho que parte do desenho, como representação concreta para a escrita da palavra, como uma representação mais abstrata, pois, como foi visto, o signo é arbitrário e a representação da palavra com a escrita, se comparada ao conceito, não é motivada.

Talvez seja pela motivação e imotivação do signo linguístico que o processo de alfabetização é visto como um período delicado e complexo na vida escolar de um aluno. É uma transição significativa e importante e que precisa de tempo para ocorrer. É preciso reconhecer que não é algo simples passar de uma escrita pictórica para uma escrita alfabética. E na alfabetização, a criança sai do concreto em direção ao abstrato.

Quanto mais icônica for a representação, mais fácil é a compreensão. As crianças usam então desenhos como forma de representação do mundo. Na Teoria de Saussure, o significado e o significante podem ser utilizados para compreender o processo de alfabetização, pois as crianças partem do conceito, como algo mais concreto e que pode ser representado com desenhos, para ir em busca do significante, ou seja, a representação da imagem acústica.

Segundo Soares (2003), a escola é responsável tanto pela alfabetização, aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita, quanto pelo letramento, visto como o desenvolvimento responsável pelo uso competente da leitura e da escrita, nas diversas situações sociais que envolvem a língua escrita. Porém, o conceito de letramento hoje, por vezes, é visto como uma nova metodologia de ensino da escrita. A partir dele surgiu uma confusa interpretação de que a criança é

alfabetizada por métodos tradicionais ou é letrada através de um novo método surgido nos últimos anos. “Não existe método de letramento, como conjunto de estratégias didáticas para o ensino inicial da leitura e da escrita” (KLEIMAN, 2010, p.378). É importante deixar isso claro para evitar a dicotomia de que se deve letrar e não alfabetizar.

É nesse sentido que a escola tem se esforçado a trabalhar com uma dinâmica em que tudo ocorre simultaneamente: alfabetização e letramento. As práticas de reconhecimento de letras, sons, sílabas e palavras não devem ser abandonadas e menos ainda as atividades de análise da língua. Objetiva-se uma concepção de escrita para a vida social, tornando o sujeito capaz de agir, tomar decisões e posicionar “por si mesmo” em diversas circunstâncias que envolvem o mundo da escrita.

Nesse processo de alfabetizar e letrar em que escola é tida como a maior responsável, não se pode deixar de lado as fases pelas quais as crianças passam e os métodos que são utilizados. Sobre as fases, Ferreiro (2000) cita quatro: a pré-silábica, a silábica, a silábico-alfabética e a alfabética.

A primeira se refere a um período em que a criança começa a diferenciar o desenho da escrita. A fase silábica diz respeito a uma tentativa de representar a palavra com letras, “marcada por um controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo” (HERMONT, 2000, p. 30). A fase silábico-alfabética se refere ao período em que a criança começa a relacionar letras a sílabas. E o último, a fase alfabética, é aquela em que o sujeito representa cada som com uma letra.

Vê-se que os tipos de escrita se relacionam com as fases da alfabetização, e essas, por sua vez, com a teoria do signo linguístico de Saussure quando se observa que as escritas pictográficas e ideográficas se relacionam diretamente com o significado e as escritas silábicas e alfabéticas com o significante.

Em relação aos métodos devemos considerar que para a transição entre uma escrita que privilegia o significado para uma escrita que privilegia o significante, o recurso de trabalhar a consciência fonológica é importante. A compreensão “de que a escrita, em nível de palavra, é a representação da forma sonora da fala e que a criança precisa tê-la desenvolvido para representá-la na escrita” (RADE, 2003, p. 24). Para isso é necessário que a criança surda possua propriedade de sua língua

materna, para que o canal de conscientização fonológico possa ser utilizado a fim de alfabetização e desenvolvimento da escrita.

A seguir apresento, em sínteses, algumas experiências e estudos selecionados para subsidiar a discussão de nossas hipóteses.

### III – EXPERIÊNCIAS, ESTUDOS E RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se algumas experiências estudadas, das quais foram se destacando no estudo bibliográfico, muitas outras também mereceriam lugar nesta dissertação, segue algumas selecionadas. Ressaltamos que a escolha foi de trabalhos que fizeram associação às teorias de aprendizagem, englobando a significação estética através da Literatura e da Música aferindo os ganhos de aprendizagem.

#### 3.1 Experiências Musicais e Literárias

##### 3.1.1 Ensino Musical para surdos: um estudo de caso com utilização de tecnologia

Uma ilustração dessa possibilidade foi o estudo realizado por Pereira (2014), que propõe “Ensino Musical para surdos: um estudo de caso com utilização de tecnologia” e verificando a percepção acústica do surdo pela vibração.

A Música para Surdos também têm enfrentado diversas discussões. “A música é vista como algo que as pessoas Surdas não podem fazer, uma vez que se trata de um fenômeno que deva ser experimentado através da audição” (CRUZ apud FINCK, 2007). Muitos trabalhos musicais têm sido desenvolvidos com Surdos. Hagiara-Cervellini cita que:

Musicalidade é a possibilidade que o homem tem de expressar a música interna, ou entrar em sintonia com a música externa, por meio do seu corpo e seus movimentos, por meio da sua voz, cantando, do tocar, do perceber um instrumento sonoro musical ou não, ou de uma escuta musical atenta. (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 75).

Partindo da hipótese de que incluir a vivência musical de um Surdo é possibilitar uma elevação da autoestima, fazendo com que ele perca o medo de se expressar, nesta pesquisa foram propostos métodos de educação musical que adaptados ao desenvolvimento educacional, objetivou investigar em que medida os Surdos percebiam a música a partir de uma vivência musical com outros alunos ouvintes, dentro das suas possibilidades e limitações. Na pesquisa, o surdo

participou das atividades pedagógicas com os ouvintes, acompanhado de uma intérprete de LIBRAS, considerando que a língua de sinais é visual-motora, o que parece demonstrar que atividades musicais podem ser feitas baseadas no aspecto visual.

“Acreditar no Surdo e nas suas possibilidades musicais, mostram-se condições importantes para uma representação dele como ser musical” (FINCK, 2007, p. 5). Dessa forma, a relação entre música e surdez não é um paradoxo. Assim, da mesma forma que o Surdo utiliza somente o sentir por intermédio da vibração para identificar os aspectos musicais, os ouvintes, por hábito, só identificam pela audição.

Os Surdos não podem ouvir a música, mas eles sentem por meio de vibrações, que são processadas na mesma região do cérebro que o ouvinte utiliza para ouvir, possibilitando uma percepção diferente do ouvinte, mas não menos capaz. Essa aproximação do Surdo com a música pode ser feita por meio da leitura rítmica musical, como também é possível utilizar-se da sensibilidade tátil do Surdo, proporcionando uma percepção das vibrações, ou seja, uma percepção vibrotátil.

Os indivíduos com deficiências auditivas sentem a música por meio de vibrações, a percepção destas vibrações musicais são tão reais como o seu equivalente sonoro por serem ambos processados na mesma região do cérebro. (SHIBATA, 2001).

Mesmo sem escutar, o Surdo pode mostrar a sua musicalidade. Fink (2009), discutindo sobre a questão da música e a surdez, afirma que:

A música é uma área em que os sentimentos e as ideias criativas podem ser expressas. A linguagem musical pode ser tratada de duas formas, uma tradicional em que o compor e o executar mantêm regras rígidas e que não podem ser quebradas. Por outro lado, existem novas maneiras de cantar, de tocar, de dançar, ou de compor e que não estão erradas, podem apenas ser caracterizadas como “diferentes”. (FINK, 2009, p. 208).

Haguiara-Cervellini (2003) afirma que as crianças surdas são sensíveis a música, não só por meio da utilização de seus resíduos auditivos, mas também procurando percebê-la com todo o corpo, mediante as vibrações do chão, das paredes e dos próprios instrumentos musicais pelos quais mostraram preferência, como o bumbo. Segundo a autora, o Surdo expressa sua musicalidade à sua

maneira, às vezes, diferente dos ouvintes, mas nem por isso, sente a música ou expressa sua musicalidade de maneira inferior à dos ouvintes. O meio pode ser diferente, mas o fim talvez não seja. Ainda nesse âmbito ela enfatiza que:

O sujeito Surdo deve ter todas as chances de uma vivência musical ampla que garanta o desenvolvimento de sua sensibilidade musical, lhe possibilite expressar sua musicalidade e dê condições de descobrir, explorar e se apossar dos elementos musicais como recursos para citar e resgatar a prática natural e fazer a própria música. (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 85-86).

No trecho citado, o que mais nos chama a atenção é o fato de que a música deve, sim, ser oportunizada aos Surdos, apesar de muitos acreditarem no contrário. A experiência com a música fará com que eles expressem a sua musicalidade de forma a não diferenciá-los das demais pessoas.

O uso da tecnologia na música e o uso do computador, inaugura uma nova dimensão nas possibilidades de comunicação dos Surdos, pois são tecnologias acessíveis visualmente. Se, para os ouvintes, elas abriram perceptivas que levaram a modificações nos usos e costumes de toda a sociedade, para os Surdos, essas mudanças podem ser ainda mais significativas.

Para os Surdos, os recursos tecnológicos são uma alternativa de comunicação e aprendizagem. Oferecer essa possibilidade de usufruir novas oportunidades de interação maior e melhor contribui também para que os Surdos sejam mais participativos na sociedade.

### **3.1.2 Vendo, sentindo e tocando: processos de musicalização de crianças surdas.**

A experiência de Regina Finck Schambeck (2017) com o trabalho VENDENDO, SENTINDO E TOCANDO: PROCESSOS DE MUSICALIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS, em suma propõe que, o processo de aprendizagem musical de crianças surdas no contexto inclusivo, necessita de princípios educativos que orientem uma prática pedagógica de musicalização. Neste estudo a proposta a partir da adaptação de materiais e recursos pedagógicos uma aprendizagem musical mais significativa para alunos surdos e ouvintes, juntos em um mesmo ambiente educativo. Essas

práticas, foram orientadas por teorias de autores que levassem em conta os processos cognitivos diferenciados dos alunos surdos, ou seja, que considerassem que as atividades musicais devem ser desenvolvidas com ênfase nos processos de ver, ouvir/sentir e tocar, o que remete aos estímulos acústicos, vibratórios, táteis, emocionais e sociais.

A adaptação das atividades musicais, caminhos alternativos foram seguidos para instigar o crescimento musical dos alunos com surdez. O estudo dos resultados demonstraram que as práticas contribuíram para ampliar as discussões sobre aprendizagens musicais das crianças surdas e ainda a necessidade de parâmetros educacionais sobre inclusão que devem ser incluídos, de fato, nos cursos de Licenciatura em Música e na formação continuada de professores, tal como já é preconizado nos documentos normativos de formação, estabelecidos pelas políticas públicas brasileiras. É dever das instituições formadoras prever ações de qualificação dos profissionais envolvidos tanto nos aspectos da educação musical, como, também, da instrução dos conteúdos de formação humanística e relativos à educação especial como um todo.

O emprego da música e do movimento, devidamente fundamentado na literatura da temática e nas publicações nacionais que relacionam artes e surdez, tais como, Nadir Haguiara-Cervellini (2003, 1983), Sarita Pereira (2004) e Viviane Louro (2006), que foram a base inicial para a introdução aos estudos. Foram buscados princípios fundamentais para o estabelecimento dos processos a serem adotados para ensinar música em contexto de inclusão, por isso o necessário conhecimento das produções literárias para que saíamos do modo ouvinte, o qual é difícil a compreensão do que significa ter uma deficiência auditiva ou então se identificar, em um nível mais amplo, com as experiências e/ou limitações dos indivíduos surdos, que sob a condição da surdez, enfrentam para musicalizarem-se.

Para a literatura que aborda o tema música e surdez, fica claro que ouvir/sentir e tocar remetem aos estímulos acústicos, vibratórios, táteis, emocionais e sociais. Por trás de ouvir, como afirma Salmon (2006), está implícita a atividade individual e ativa de ouvir com atenção. Ou seja, ouvir é algo que não acontece somente através dos ouvidos, mas também pelo corpo todo, pois a percepção vibrotátil amplia o que se ouve pelo ouvido. Do mesmo modo, o sentir é descrito pela autora como algo que pode significar tanto estímulos vibratórios, táteis, emocionais

ou sinestésicos, como também o lado emocional, do sentimento. Então, tocar, sob essa perspectiva, refere-se não somente ao tocar instrumentos, ao fazer musical, mas também à vivência de estórias ou brincadeiras com movimento.

A prática musical com crianças surdas, foi guiada pelo princípio educativo que perpassou por questionamentos que levaram em conta a necessidade de identificar através de que caminho ou abordagem seguir, qual atividade praticar, através de quais métodos e de que forma de participação ocorreriam as ações, se com música e/ou movimento as crianças teriam, de fato, maior aproveitamento dos seus processos de musicalização organizados em fundamentos práticos, princípios educativos e atividades realizadas em oficinas.

Como analisar se a participação de surdos no âmbito da música é ou não significativa? Olhando para os seus processos de aprendizagem: é o som música ou é a música som? Para responder a essas perguntas, Glennie (2006) remeteu-se à filosofia da língua italiana, a qual usa o mesmo verbo tanto para ouvir quanto para sentir a música e conclui que é falsa a suposição de que só existiria a música se fosse ela percebida somente pelo ouvido humano.

O ouvinte usa os três sentidos para escutar, ou seja, a visão, o toque e a audição; já o surdo utiliza apenas dois desses sentidos: o toque, através da sensação, e a visão. O verbo “escutar”, em sua raiz semântica, engloba três ações: o ouvir, o sentir e o ver. Já o verbo “ouvir” envolve apenas a ação orgânica específica do aparelho auditivo.

Desse modo, para que o surdo profundo possa escutar, ele teria que ouvir os sons e sentir as vibrações. Para esta autora: “ouvir é basicamente uma forma especializada de toque”. O som é, simplesmente, o ar vibrando que o ouvido colhe e converte em sinais elétricos e que, então, são interpretados pelo cérebro. A sensação do ouvir não é o único sentido que pode fazer isto, o toque pode fazer isto demasiado. Se você estiver em uma estrada e um caminhão grande passar por perto, você ouve ou sente a vibração? A resposta é ambos. Com a vibração de frequências muito graves o ouvido começa a se transformar ineficiente e o resto do sentido de toque do corpo começa a dominar. Por alguma razão nós tendemos a fazer uma distinção entre o ouvir um som e o sentir uma vibração, que na realidade são a mesma coisa. É interessante notar que na língua italiana esta distinção não existe. O verbo “sentire” significa ouvir e o mesmo verbo na forma reflexiva “sentirsi”

significa sentir. A surdez não significa que você não pode ouvir, apenas que há algo errado com o ouvido. Mesmo alguém que é totalmente surdo pode ainda ouvir/sentir sons. (GLENNIE, 2015, Interpretado).

A visão é o outro elemento que não pode se desconsiderar, pois juntamente com as funções táteis equaciona o ato de escutar. A visualização dos objetos movendo-se e vibrando e ainda ao vermos a pele de um tambor vibrar, ou mesmo ao ver as folhas de uma árvore que se movem ao vento, o cérebro cria um som correspondente. Escutar está intimamente relacionado aos outros sentidos, que teriam a função adicional de processar a infinidade de informações geradas pela emissão de um sinal elétrico para, só então, criar uma imagem do som. Este e vários outros processos envolvidos em escutar um som são muito complexos e realizados subconscientemente.

É consenso que tocar um instrumento seja um aspecto importante para se fazer a música, mas a experiência da transformação física que ocorre ao se escutar um instrumento tocado ao vivo é imensamente importante para quem é surdo, pois diz segundo esta estudiosa: “[...] a música tem o seu lugar, definitivamente, na forma de arte viva, que respira, a qual devemos nos abrir, para que juntos possamos tomar parte dela e aprender com ela” (GLENNIE, 2006, p. 7).

Desta forma, uma audição musical unidimensional, apenas com o ouvido, nas melhores das condições acústicas, não seria capaz de proporcionar aos surdos uma experiência de corpo e de alma. “Confiar apenas em nossos ouvidos seria comparado ao comer sem saborear”. Isto nos leva a compreender o porquê das observações referentes ao aumento das possibilidades de acessar gravações e vídeos pela internet ou outros meios técnicos, em detrimento do recital ou do concerto acústico, conduziu a uma mudança na capacidade de ouvir ou de ouvir com atenção.

Além de ouvir, hoje é desejável que, todos os outros sentidos sejam estimulados, o que não ocorre quando o som é produzido mecanicamente, mediante o uso de aparelhos de reprodução sonora. Nesta lógica, se alguém não se encaixa na categoria de ouvinte, como o surdo, subentende-se que este indivíduo seria imediatamente considerado como alguém que não pode ouvir música no seu sentido convencional. Sobre isso, Glennie (2006, p. 8) conclui o seu argumento reforçando o princípio educativo de “ouvir com atenção e sentir com atenção”. Essa ação

complexa de ouvir com o corpo todo extrapolaria o processo implicado na ação de uma simples reprodução sonora, experiência que foi certificada neste trabalho de musicalização realizado com o grupo de crianças surdas e ouvintes em contexto inclusivo.

A proposta de educação musical para crianças surdas e ouvintes, partiu do pressuposto de que, no processo de aprendizagem, não haveria diferença se o indivíduo fosse ouvinte ou não ouvinte, pois, nesse processo, sempre seria possível valorizar detalhes do som, por causa da capacidade de perceber coisas de forma mais profunda do que apenas o uso do ouvido para ouvir e ainda nos processos de aprendizagem musical para surdos, é preciso propor atividades significativas para eles, que os façam usar o corpo todo como caixa de ressonância.

### **3.1.3 A musicalidade do surdo**

Apresentamos também as experiências da autora Hagiara Cervelline (2003) descritas em seu Livro, *A Musicalidade do Surdo*.

Em seu trabalho, a autora visibiliza, o que é o despertar do interesse das crianças surdas pela música, independente da melodia, fazendo com que queiram interagir com os sons, a fim de senti-los, de cantá-los e dançar a música que é tocada. Cada criança opta por um jeito de perceber a música, em seus relatos (algumas deitavam no chão, tiravam os sapatos, abraçavam a professora ou tocavam algum instrumento). “Elas pareciam estar livres para dançar do seu jeito e evoluíram na percepção dos ritmos e na dança”; se comunicavam com o corpo; criavam movimentos que se encaixavam nas melodias; dessa forma, evoluíam em muitos aspectos.

Observou ainda que em congressos e festas da comunidade surda, nota-se a presença de caixas de som, músicas e danças. Os surdos dançam a noite toda próximos aos alto-falantes, o som em volume bem alto. Eles montam coreografias e se divertem por horas a fio. A partir disso, afirma que a música, com seu ritmo, consegue envolver a todos, independente do grau de surdez. Todos os surdos podem, portanto, interagir com o meio musical.

O corpo em movimento, formada pela união de som, ritmo e letra (poesia), a música leva o corpo a expressar sentimentos. As batidas do coração, bombeando

sangue e oxigênio para todo o nosso corpo obedecem a um ritmo constante e vívido, que reflete a vida. O movimento dos lábios, dos olhos, das mãos e das pernas é capaz de passar mensagens, assim como a vida, que é uma grande sinfonia, onde cada um é seu próprio instrumento.

Para Hagiara-Cervellini (1986 p.20) “o corpo atua como também como um “portador da linguagem” através de seus movimentos que são elementos integrantes da comunicação (gestos, atitudes, mímica)”. Pode-se lançar mão de vários movimentos corporais para estabelecer comunicação e expressar sentimentos, opiniões, sem o uso de palavras.

Quando submetidos aos ritmos musicais, se sentem livres. Cada um pode escolher a sua dança e os movimentos capazes de trazer a sensação de liberdade.

### **3.1.4 A surdez de Beethoven**

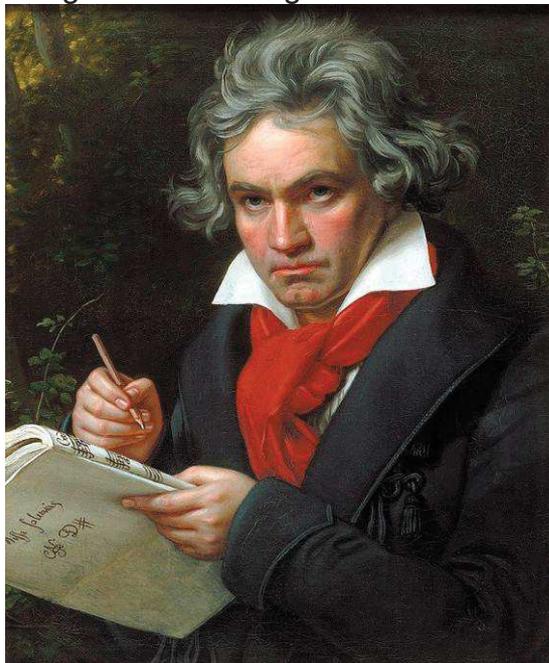
A par de todas essas experiências, não se pode negligenciar aquela que, certamente é uma das mais significativas do mundo, de todos os tempos, qual seja, a experiência de Ludwig van Beethoven, a imersão do músico no silêncio.

Ludwig van Beethoven, nascido em 17 de dezembro de 1770, na cidade de Bonn, Alemanha, era apaixonado por música desde criança, sobre a influência do pai, um tenor e professor de piano e violino e com sérios problemas de vícios em bebida, tornando a infância de Beethoven rígida e triste. Seus estudos regulares foram sacrificados a favor dos exaustivos treinos musicais, contribuindo na sua personalidade amarga, e com a infância prejudicada e poucas horas felizes. Portanto, sua infância foi marcada por uma família conturbada pelos maus exemplos do pai ébrio e de sua mãe totalmente ausente, trazendo dificuldades psicológicas a Beethoven.

Aos onze anos seus estudos foram interrompidos de vez, para dedicação exclusiva e com horas exaustivas ao aprendizado musical, por motivo que seu pai teve a certeza que seu filho era um gênio da música, após sua primeira apresentação musical em um concerto aos 7 anos, que aprenderá a gostar de orquestras e apresentações em público. Portanto, havia oscilações de humor e ânimo, típico de adolescente criativo, e a sensação de opressão pelos pais, contra o mundo adulto, e entusiasmos repentinos a desesperança profunda, expressando

sentimentos de não ser desejado nem amado e com alusões a doenças e depressão.

Figura 11 - Ludwig Van Beethoven



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ludwig\\_van\\_Beethoven](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ludwig_van_Beethoven)

Por, todavia sempre cercado por músicos, e sobre influência de grandes compositores, como Christian Gottlob Neefe, que o ensinou a compor. Uma das suas composições favoritas era de Mozart, que foi objeto de seus estudos, assim como Bach. Aos 22 Anos deixou Bonn, e foi para Viena, capital da música, e conquistou rapidamente a notoriedade e sucesso como concertista e compositor. Porém disfarçava sua angústia psicológica, como um artista orgulhoso, intransigente, lutando contra seus medos, não compreendidos.

Beethoven, em 1791 havia composto muitos dos seus trabalhos, apresentando grande diversidade e específica musical. Em suas obras identifica-se uma relação de pluralidade de uma suposta obra por detrás delas, um processo chamado semiose. Ao observar uma de suas obras, verifica-se a manifestação de uma outra obra. A obra passa por processo irrefreável de crescimento na cadeia semiótica de “obras imediatas”, manifesto de uma mesma ideia: há uma resultante que parece se aproximar de uma Obra dinâmica. O grande criador das artes musicais nos submete a fruição dos inúmeros objetos, apresentado numa cadeia sógnica em cada uma de suas criações, o conjunto único de cadeia sógnica relacionada ao processo de composição, e o tornando o apogeu da vida musical,

sendo clamado no congresso em Viena no ano de 1814 como o maior músico vivo. Tudo isso devido ter encarado a ideia de ser um grande gênio da música, e suas sinfonias, concertos e sonatas, definindo a essência de sua obra prima, que fora composta.

Todavia o admirável músico alemão sofria de grandes tormentos, por uma progressiva surdez, no maior sigilo, pois estava no auge de sua criação e veneração de sua vida. O primeiro sintoma ocorreu em Viena, quando Beethoven tinha 26 anos, e sentia estranhos zumbidos, que foi progredindo até provocar a surdez irreversível e grave deficiência auditiva.

O trabalho de Beethoven é geralmente dividido em três períodos que refletem a gradual piora de seu quadro auditivo. O primeiro corresponde às suas composições primárias, de quando ainda era criança. Nessa fase, as notas usadas por ele eram as mais altas. Dessa época, seus trabalhos mais conhecidos são a Primeira Sinfonia e a Segunda Sinfonia. O período do meio iniciou nos anos de 1820, quando o compositor já tinha problemas sérios de audição. Suas composições dessa fase são caracterizadas pelas notas mais baixas, assim ele ainda conseguia ouvir o que estava criando. Entre as composições desse período estão Moonlight Sonata, Fidelio e a Sexta Sinfonia.

O período final do trabalho de Beethoven teve mais notas altas e, se ele ainda não estava completamente surdo, foi nessa fase que ficou. A Nona Sinfonia é seu trabalho mais conhecido, ela começou a ser criada em 1822 e foi apresentada pela primeira vez em 1824. Sobre essa apresentação, há relatos de que Beethoven teria continuado a conduzir a sinfonia mesmo depois de ela ter acabado, sem ao menos ter ouvido os aplausos fervorosos atrás dele.

O sigilo da surdez era compartilhado a um amigo e médico Franz Gerhard Wegeler, através de cartas sobre a evolução e tratamento, feitos por vários médicos e progressão dos sintomas. A grande maioria dos tratamentos era inútil e com métodos empíricos, gerando uma grande angústia, e relata ao amigo:

Você tem tido notícia da minha situação? Os meus ouvidos nos últimos 3 anos estão cada vez mais fracos. Frank, o diretor do Hospital de Viena, procurou retonificar o meu organismo com tônicos e meus ouvidos com óleo de Mandorle. Não houve nenhum efeito, a surdez ficou ainda pior. Depois um asno de um médico me aconselhou banhos frios, o que me levou a ter dores fortes. Outro médico me aconselhou banhos rápidos no Danúbio, todavia a surdez persiste, as orelhas continuam a rosnar e estalar dia e

noite. Te confesso que estou vivendo uma vida bem miserável. Há quase 2 anos me afastei de todas as atividades sociais, principalmente porque me é impossível dizer para as pessoas : Sou surdo !... Se minha profissão fosse outra, talvez poderia me adaptar à minha doença, mas no meu caso a surdez representa um terrível obstáculo. E se os meus inimigos vierem a saber ? O que falarão por aí? Para te dar uma ideia desta estranha surdez, no teatro eu tenho que me colocar pertíssimo da orquestra para entender as palavras dos atores e a uma certa distância não consigo ouvir os sons agudos dos instrumentos e do canto. Surpreendentemente, nas conversas com as pessoas muitos não notaram minha surdez, acreditam que eu sou distraído. Muitas vezes posso ouvir o som da voz mas não entendo as palavras, mas se alguém grita eu não suporto ! O doutor Vering me disse que certamente meu ouvido melhorará, se isso não for possível tenho momentos em que penso que sou a mais infeliz criatura de Deus. (Cartas de Beethoven)

Neste desabafo, percebem-se os problemas da falta de um tratamento adequado e eficaz para readaptação musical e medicamentoso e a forte exclusão das pessoas que tinha uma deficiência auditiva. Beethoven relata em suas cartas.

Há quase 2 anos me afastei de todas as atividades sociais, principalmente porque me é impossível dizer para as pessoas : Sou surdo! (...) Para meus amigos e para aqueles que pensavam que eu era anti-social, distraído e ermitão, me julgaram mal. Vocês não conheceram a causa secreta disso tudo. (...) Nascido com um temperamento ardente e ativo e sensível às atrações da sociedade, tive que bem cedo me isolar e transcorrer a vida em solidão. (Cartas de Beethoven)

Está situação o levou ao isolamento, social extremo e com sentimentos de profunda depressão, angústia e melancolia e qual seria a causa desta surdez que impedia sua comunicação com as pessoas.

Através de várias pesquisas e supostos laudos da surdez de Beethoven, que trata de uma surdez tipo mista, devido ao início precoce, bilateral, simétrico e com evolução diferente em cada lado, e uma das hipóteses que o ouvido interno poderia ter sido acometido por uma "neurite tóxica" infecciosa. A autópsia realizada após sua morte, relata o laudo:

"A cartilagem do pavilhão é grande e irregular.O meato acústico externo próximo ao tímpano mostra descamações epiteliais.A trompa de Eustáquio tem mucosa espessa e a parte óssea estreita. As células mastóideas e a parte petrosa do osso temporal, principalmente próximo à cóclea, está hiperêmico. Os nervos acústicos estão dilatadas e escleróticas" por Profº Johann Wagner e seu discípulo Karl Rokitansi.

A surdez não o incapacitou de chegar a criação da música através do silêncio. Porém neste momento de isolamento trouxe ao gênio outro estilo de linguagem musical jamais percebida e cheia de emoção e sentimentos em suas novas criações, que favoreceu a purificação da melodia encontrada em suas sinfonias. Mesmo com evolução da surdez as melhores produção musical foi concebida durante esta fase do silencio profundo. Pois a música é criada e vivenciada dentro de um mundo interno é uma experiência estética, que possibilita todas as capacidades de expressar por meio de sentimento, palavras não faladas e nem ouvidas, mas sentidas no vazio da ausência, e que resgate os valores do surdo e a música.

Segundo Eni Orlandi, “há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no silêncio e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras;” (ORLANDI, 1997, p. 11). Portanto, da mesma forma que o som faz-se necessário para criação musical, o silêncio é movimento que significa e vai ressignificando em busca de novos caminhos como um horizonte em iminência de sentidos. O silêncio para a autora é dotado de múltiplas formas, atravessando as palavras, podendo estar presente entre as palavras e que o sentido de algo pode ser outro sentido ou estar presente naquilo que nunca se diz.

Em vista disso, o silêncio é considerado como um elemento “fundante de significados, ou melhor: ”Assim quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que: elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio fala por elas; elas silenciam”(ORLANDI,1997,P.14).

O silêncio é o que favorece a garantia de que haverá movimento de sentidos, segundo a autora. Não é apenas complemento de linguagem, ele tem significância própria e possui caráter necessário, não sendo o “tudo” da linguagem, pois representa as possibilidades de significar.

Faz se necessário perceber também a relação existente entre a palavra e o silêncio. “O ato de falar é o de separar, distinguir e paradoxalmente, vislumbrar o silêncio e evitá-lo. Este gesto disciplina o significar, (...). A linguagem estabiliza o movimento dos sentidos. No silêncio, ao contrário, sentido e sujeito se movem largamente.” (ORLANDI, 1997, p. 29). Segundo Orlandi, o “homem está “condenado” a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, (...). O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico.” (ORLANDI, 1997, p. 32).

Em conclusão, a música para Ludwig Van Beethoven representava mais que uma simples criação para sua época, era uma eternidade de sentimentos que “transfigura a fruição da composição para viver e se vivia para compor através do silêncio. Alcançou gradualmente uma linguagem musical cheia de emoções, abstraída de seu isolamento que provavelmente nunca teria conseguido em condições físicas normais. Sua surdez acabou sendo uma das principais colaboradoras de sua genial obra.

### 3.1.5 Filme: A família Bélier

Outra experiência apresentada aqui está no **Filme A Família Bélier**, de Eric Lartigau de 2014.

Assim como alguns autores, entre eles Oliver Sacks, este filme propõe olharmos a surdez, não como deficiência e incapacidade no que refletido e citado no início da trajetória dos surdos, mas como uma variedade e diferença cultural. Uma identidade e cultura surda. A cultura marca a surdez de forma primordial, trazendo a estética da língua na forma de viver e relacionar nas variações da vida dos sujeitos surdos e não sujeitos com surdez, sem cair nas oposições entre surdos e ouvintes. Portanto neste sentido a surdez seria um primeiro traço de identidade, e não somente uma materialidade sobre a qual apenas discursos médicos são inscritos.

Oliver Sacks (2010), em “Vendo Vozes”, nos incentiva a ver os surdos sob uma luz nova, “étnica”, como um povo, com uma língua distinta, com sensibilidade e cultura próprias.

Figura 12 - Escuta pela vibração das Cordas Vocais



Fonte: <http://filmesfranceses.com.br>

O filme retrata a realidade e cotidiano de uma família francesa surda que mora e trabalha no campo, sendo o pai, mãe e irmão surdo e uma filha ouvinte com o nome Paula de 16 anos, a intérprete e a voz da família para comunicação com a comunidade ouvinte. As experiências para Paula e seus familiares é carregada de conflitos devido a responsabilidades precoce de uma adolescente que ao estudar canto descobri a paixão pela música, apresentando uma problemática na comunicação entre eles, devido a ruptura e medo de perder a filha para a música que faz a ligação com a cultura ouvinte e a oralidade, assim distanciando a filha da família e da língua de sinais. A família apresenta ainda uma forte dependência de Paula para resolver as traduções na interação com a sociedade ouvinte para tratar diversos assuntos particulares e de trabalho, visto que é um problema para todos os surdos devido a falta de conhecimento das comunidade majoritária ouvintes que não conhecer e não tem interesse de saber a L.S. ao longo dos anos.

Ao longo das cenas apresentada no filme surge o entendimento da família surda sobre desempenho da música cantada e interpretada através da transcrição e estética musical em L.S. de Paula para a família. A música é apresentada por Paula ao pai conforme mostrado na imagem acima, pela percepção “vibrotátil”, da imposição das mãos sobre o tórax e cordas vocais, as ondas sonoras do canto de Paula, são apreendidas pelas mãos do pai, esta conexão de sentidos permite a internalização da música.

Um paralelo que podemos apresentar ao filme é a Experiência de Finck na musicalização de alunos surdos, onde sua opção foi pelo estudo da percepção da sensação vibrotátil, com diversos instrumentos, como uma possibilidade de que estas vibrações possam ser instrumento auxiliares na construção simbólica da criança surda. As imagem aliadas ao som sentido de forma vibracional, devidamente contextualizada, constituem-se símbolos e imagens mentais que interiorizam conceitos, bem como os ressignifica. O fenômeno físico identificado pelas mãos, tato através do corpo e pele ajudam na tradução e compreensão da realidade.

### **3.1.6 A Leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos.**

Destacamos também a experiência: LODI (2005) em sua Tese: A Leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos.

Ana Cláudia Balieiro Lodi, desenvolve à luz da teoria da enunciação bakhtiniana, estudos para compreender as práticas de leitura utilizadas por um grupo de surdos adultos interagindo com textos escritos em português, de diferentes gêneros discursivos, utilizando interações em LIBRAS, para criar um espaço discursivo de construção de sentidos, através de oficinas de leitura nas quais participou junto ao grupo de surdos.

Estudando e analisando os dados, evidenciou que o grupo de surdos fez uso, basicamente, de dois tipos de práticas letradas. O primeiro esteve voltado aos aspectos verbais/textuais e enfatizou os itens lexicais. Esta prática de leitura foi compreendida como decorrente da história educacional e clínica a que foram submetidos e que determinou que os sujeitos não diferenciassem a LIBRAS e a língua portuguesa, buscando, dessa forma, parear sinais/palavras. A segunda prática de leitura desenvolvida tomou como base os conhecimentos construídos no decorrer das práticas sociais cotidianas dos sujeitos. Ela permitiu que eles trouxessem suas histórias para dialogar com os textos e com o grupo e foi, sobretudo, sobre ela, que os diferentes sentidos puderam ser construídos durante a leitura.

As oficinas de leitura, por possibilitarem que a LIBRAS fosse o locus de construção de sentidos, permitiram o estabelecimento de um processo interacional de ordem discursiva, uma transformação dos lugares sociais assumidos pelos sujeitos surdos e o reconhecimento, pelo menos inicial, pelo grupo dos processos enunciativos próprios desta língua e do português.

Pode-se concluir que a presença da LIBRAS no espaço das oficinas foi um fator importante para os processos de leitura desenvolvidos pelos sujeitos surdos, pois, por seu intermédio, foi possível um movimento dos sujeitos em relação à sua constituição como leitores. Desta forma, seu valor educacional mostrou-se inegável, pois ela permitiu que os sujeitos realizassem uma leitura compreensiva e dialógica, frente a uma diversidade genérica e linguística pouco discutida no caso de surdos.

As discussões permitiram que a pesquisadora realizasse um trabalho como os sujeitos que os levasse a perceber, pelo menos inicialmente, que a língua usada por eles nas práticas cotidianas com seus pares e presente nas oficinas como locus de significação, diferia daquela que aparecia escrita e um trabalho de leitura realizado.

Fica claro, que os processos observados neste estudo são apenas indicativos para que uma transformação da educação de e para surdos seja realizada; no entanto, eles apontam para aspectos importantes que merecem sofrer uma redefinição e uma reflexão, principalmente, no que se refere ao desenvolvimento dos sujeitos como leitores, dando subsídios para que novas pesquisas, na esfera educacional, sejam delineadas.

As oficinas de leitura bilíngue permitem afirmar que os sujeitos podem se tornar leitores, somente se forem imersos em práticas sociais de leitura, a partir de gêneros discursivos diversos que abordem temas variados; que temas envolvendo os aspectos específicos da surdez e do ser surdo ganham relevância ao se pensar em constituição de lugares sociais e das subjetividades dos sujeitos e, para finalizar, que a LIBRAS é o instrumento ideológico de excelência para todo e qualquer processo envolvendo sujeitos surdos.

A leitura, então, foi compreendida como um processo de compreensão ativa, onde múltiplos sentidos presentes no texto são construídos a partir de uma relação dialógica entre autor, leitor, texto e entre os múltiplos enunciados, as múltiplas vozes e linguagens sociais.

Nas oficinas, os sujeitos foram expostos a textos discursivos distintos e de veículos de circulação variados. As interações discursivas entre o grupo de surdos e a pesquisadora foram desenvolvidas em língua brasileira de sinais (LIBRAS).

As discussões em LIBRAS permitiram que os sujeitos compartilhassem conhecimentos e informações sobre os temas, mas, principalmente, que a LIBRAS ocupasse um lugar de reflexão e de compreensão dos diversos discursos presentes nos textos e na da discussão do grupo. Desta forma, os sujeitos surdos desenvolveram uma leitura dialógica dos textos, demonstrando os conhecimentos e as vivências de cada um com os temas enfocados na leitura.

O estabelecimento de um processo interacional, não restrito ao espaço da oficina, às interações face-a-face de ordem discursiva, colocou em diálogo as

histórias dos sujeitos, os textos e as oficinas e, portanto, uma cadeia interdiscursiva foi sendo gradualmente construída, completada e revista durante os meses em que as oficinas de leitura foram desenvolvidas.

A LIBRAS possibilitou que os sujeitos surdos viessem a reconhecer-se como leitores. Esta valorização da LIBRAS e seu uso no espaço das oficinas tiveram um papel fundamental na constituição do eu (surdo) de cada sujeito e, portanto, houve uma transformação relativa à forma pela qual passaram a olhar-se e a serem olhados pelo outro: como falantes da LIBRAS. Isto enfatiza a importância da presença da LIBRAS e, portanto, de surdos adultos, participantes ativos das questões políticas que envolvem a surdez, quando se pensa numa real transformação das bases ideológicas que subjazem os discursos sobre o ser surdo, dando sustentação, assim, aos estudos que apontam a importância do desenvolvimento de uma educação bilíngue para surdos como lugar de constituição das identidades e dos aspectos culturais da comunidade surda.

Tem-se a clareza, no entanto, de que os processos observados neste estudo são apenas indicativos para que uma transformação da educação de e para surdos seja realizada; no entanto, eles apontam para aspectos importantes que merecem sofrer uma redefinição e uma reflexão, principalmente no que se refere ao desenvolvimento dos sujeitos como leitores, dando subsídios para que novas pesquisas, na esfera educacional, sejam delineadas.

### **3.1.7 Literatura Surda: Além da Língua de Sinais.**

Nessa mesma esteira, temos a experiência de NICHOLS, (2016) em sua Dissertação de Mestrado: *Literatura Surda: Além da Língua de Sinais*.

Guilherme Nichols em sua Dissertação, realizou pesquisa para verificar como as crianças surdas se relacionavam com o gênero literário das fábulas em língua de sinais, analisou a compreensão de histórias narradas por surdos e ouvintes, em vídeos. Existem vários materiais disponíveis em LIBRAS, porém realizou-se a escolha de três modelos específicos para a pesquisa. Foram selecionadas seis fábulas no formato de vídeo, sinalizadas em LIBRAS. O primeiro modelo tem o narrador na tela inteira e fundo sem imagem; o segundo traz o narrador em janela pequena e fundo com imagem; o terceiro tem o narrador em balão ao lado do texto e

fundo com a imagem. As histórias foram apresentadas para os alunos do quinto ano de uma escola particular bilíngue para surdos de um município do estado de São Paulo. Os alunos assistiram às fábulas e sinalizaram e responderam em grupo, a perguntas realizadas pelo pesquisador. Com base em observações das enunciações dos alunos surdos, analisou-se sua compreensão, verificando, também, como a literatura influencia sua constituição subjetiva. O estudo fundamentou-se nos estudos de psicanálise, nos estudos culturais e nos estudos surdos, entendendo a literatura surda como parte da Experiência Cultural Surda. Como resultado, verificou-se que as crianças demonstraram boa compreensão das fábulas e que a experiência de contato com narrativas em LIBRAS no contexto da educação bilíngue é essencial para seu desenvolvimento linguístico. Também se observou que valores éticos e aspectos culturais são assimilados pelas crianças surdas a partir da literatura, sendo um importante fator na constituição da subjetividade.

O objetivo geral foi de verificar como as crianças surdas se relacionam com o gênero literário das fábulas em língua de sinais, analisando a compreensão de crianças surdas a partir de narrativas realizadas por surdos e ouvintes, em vídeos. A motivação é: Qual seria a melhor forma de apresentação da literatura infantil em LIBRAS? Quais aspectos mais importantes para a compreensão da criança surda? Qual a relação entre a experiência literária da criança e a compreensão de novas histórias? Qual a relação entre pistas imagéticas e compreensão?

Seria a narrativa em sinais influenciada pelo fato de o narrador ser surdo ou ouvinte, ou a compreensão dependeria da fluência do narrador? Qual a relação entre a compreensão, a experiência com o gênero literário e o conhecimento linguístico em LIBRAS? De que forma a literatura infantil atua sobre os aspectos subjetivos das crianças surdas? Sendo expostas, de maneira escassa e insuficiente, à Língua de Sinais, o que ocorre, muitas vezes, somente no contexto educacional, qual a relevância da contação de histórias para o desenvolvimento linguístico desses alunos?

O estudo mostrou dois aspectos são fundamentais para a compreensão de histórias em vídeo pelas crianças surdas: a imagem e a experiência na arte literária do narrador/tradutor. Durante as narrativas das crianças participantes da pesquisa, observamos momentos em que a imagem foi o principal elemento na construção do sentido da história. A imagem para os surdos representa um significante, muitas

vezes, mais intenso que os sinais. Isso foi possível constatar quando uma participante narrou um trecho da história baseada na imagem do livro, que estava diferente do enredo narrado: uma criança disse que Noé iria construir uma nova arca, mas, no texto, o significado era outro: ele iria construir uma nova sala, dentro da arca.

Também observamos que, mesmo sem saberem previamente quais eram os narradores/tradutores surdos ou ouvintes, as crianças participantes disseram ter gostado mais das histórias narradas por surdos. Esse fato nos leva a crer que a fluência em LIBRAS e a experiência desses narradores no gênero literário influenciaram a apreciação das crianças pelas histórias. Acreditamos que elas sentiram uma afinidade com o modo de contar as histórias empregado pelos sujeitos surdos.

As respostas dos participantes mostraram que a experiência prévia com literatura foi significativa para a compreensão dos enredos das histórias. Já na conversa prévia, o pesquisador perguntou qual personagem eles queriam ser. Nesse momento, algumas delas trouxeram imagens de seus personagens favoritos ou heróis, demonstrando ter conhecimento da Literatura. A escola na qual se realizou a pesquisa, além da disciplina de LIBRAS inserida no currículo, tem atividades de Literatura Surda no seu contraturno, com professor surdo. Foi possível constatar que a experiência com a literatura interferiu nas respostas durante a pesquisa, pois intensificou a atenção das crianças aos vídeos, a capacidade de recontar e a habilidade metalinguística.

Em diversos momentos, as respostas dos participantes não foram direcionadas somente ao conteúdo da história, mas também aos aspectos gramaticais da LIBRAS, como: expressão facial, configuração de mãos, diferenças dialetais e fluência do narrador/tradutor. Eles puderam fazer essas análises metalinguísticas, uma vez que têm contato com esses conhecimentos em sala de aula, em seu processo educativo.

Os aspectos subjetivos foram observados nas questões sobre comportamentos, atitudes, valores éticos, livre-arbítrio. As crianças deram suas opiniões sobre assuntos como: egoísmo, solidariedade, vida após a morte, religião, relação na família. Destaca-se a importância da LIBRAS como língua de instrução na escola, e também nas famílias, para que as crianças se apropriem dos

conhecimentos, da cultura, dos valores. Somente na presença de uma língua o sujeito pode se constituir ou aparecer. E para experimentá-lo é preciso que alguém esteja entre Outros de um modo especial. Aparição demanda, além da presença física de Outros, que apresentem uma língua, que ela seja sensorialmente acessível a esse alguém.

A literatura surda como artefato da cultura surda deve ser valorizada dentro da escola e da comunidade surda. Destacamos a importância de autores surdos criarem histórias para as crianças, tematizando a surdez, suas dificuldades e conquistas. Essas histórias permitem às crianças se identificar com os personagens e, assim, elaborar seus conflitos. A autorrepresentação pode ser uma poderosa estratégia de empoderamento do surdo, fazendo parte do movimento da comunidade surda; é uma manifestação política na literatura. Livros escritos por surdos, para crianças surdas, com o tema da surdez, refletem seu contexto social, envolvendo a arte, a política e a educação, e são um valioso instrumento de luta.

Apontamos a importância da escola bilíngue, que tenha a LIBRAS como língua de instrução e a presença de professores surdos. Destacamos que a Literatura deve ser parte constante do currículo, como elemento essencial no desenvolvimento cognitivo, linguístico e psíquico das crianças surdas. Apontamos, também, que mais produções literárias sejam realizadas por surdos brasileiros, a fim de contribuir para maior visibilidade das conquistas e das realizações deste grupo linguístico minoritário – a comunidade surda –, além de mobilizar a sociedade para suas lutas e reivindicações. Baseia esta afirmação a ideia de que cada grupo minoritário tem a capacidade de falar sobre si e decidir sobre suas realizações, que pode ser demonstrada sob a fórmula tão enunciada nos nossos dias: “Nada sobre nós, sem nós”. Os sujeitos surdos clamam em suas produções literárias: “É preciso ser surdo, para descrever a vida a partir da surdez”.

Um grande exemplo e prova viva, são as traduções literárias feitas pelo Professor Edson Franco Gomes, como surdo, reconhece a necessidade da autorrepresentação do surdo nas obras para melhoria nos processos de internalização, ressignificação, e produção de sentimentos. Alguns exemplos de sua produção são os livros: *A Bela Adormecida* e *O Patinho Feio* ilustrado, adaptado e transcodificado em parceria com os professores Annete Scotti Rabelo e João Ernandes de Souza.

Estes materiais compõem artefatos da literatura surda e como tal propiciam o aprendizado, estimulando o pensamento e o imaginário para formação crítica de futuros leitores surdos.

Nos últimos 15 anos de dedicação ao estudo, ensino e interpretação de Língua de Sinais, foram anos de inúmeras experiências e de uma coletânea rica de situações das quais orientaram a direção destes estudos e crença nas infinitas possibilidades que temos diante de nós. Ensinar LIBRAS, é muito mais aprendizado do que ensino. A literatura e a Música sempre estiveram presentes, sempre foi claro o ganho que estas duas artes trazem para o surdo. A musicalidade e o universo imaginário da literatura fizeram a diferença durante toda esta caminhada.

Nas escolas, nas universidades, nos cursos, na vida há experiências vivenciadas, que são impossíveis de serem narradas de forma sistêmica e científica, mas possibilitam, maturidade para compreender os estudos sistematizados possibilitando a organização do pensamento e desenvolvimento do método. A consciência ou experiência permite perceber a realidade de forma diferenciada. Passando assim da simples inferência para o saber sistemático e elaborado, passo extremamente significativo para esta abordagem. O olhar se especializa, assim como sua abrangência e o rigor nas atividades passa a servir de base teórica.

Lecionar LIBRAS para diversos cursos tornou claro que o momento de maior interesse dos alunos, era o momento da interpretação, em especial, quando esta interpretação estava associada à música, poemas e histórias. A interpretação Literária e a Música são os momentos onde os sinais vistos inertes e por vezes descontextualizados ganham vida e sentido. Ganham forma, ritmo e melodia. Assim como temos as palavras, o alfabeto, os verbos, que por si só são estruturas de composição textual, dos quais e a partir deles conseguiremos uma expressão, ideia e sentimentos a música e a literatura para o surdo funcionam em sentido contrário, quando com elas fazemos entender o sentido que os sinais podem assumir esteticamente no universo sensível, possibilitando a compreensão. São momentos de sintonia em que percebemos a singularidade a qual podemos vivenciar.

Com os surdos a experiência se enriquece mais, como dito ao longo deste trabalho, se temos o conhecimento em LIBRAS, podemos então sair de nosso, silêncio diante do surdo, para um espaço que mesmo sem som, não pode ser

chamado de silencioso. Espaço este onde a comunicação é ativa e na mente o silêncio não existe, a não ser quando antecede o pensamento.

Muitas crianças, jovens e adultos surdos, fizera-nos perceber quando se tratava de obter ganhos em seu aprendizado que a Música e a Literatura, saltavam a frente, parecia ser Natural e hoje sabemos que é. As narrações de histórias, as leituras conjuntas e interpretação de textos foram sempre bem vindas e com resultados mais que satisfatórios, agrupavam surdos e ouvintes e este envolvimento conforme teorias apresentadas mostraram ganhos inestimáveis para a culturalidade e desenvolvimento humano. Na música, as preparações e os ensaios são carregados de oportunidades de potencializar conhecimentos e compartilhamento de ideia, nestas muitas chances observadas, muito foi aprendido.

Enfim, vivências como estas, encheriam páginas e páginas desta dissertação, porém algumas poucas ajudam a entender o porquê desta opção e trajetória de estudo.

Apresento a seguir nossas considerações finais no Capítulo que se segue.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fundamentarmos algumas das principais teorias de aprendizagem neste trabalho, pudemos verificar suas aderências, sem restrições à educação de surdos, é claro que não se trata de outro ser, que demande outro tratamento ou regra específica. O perfil humano, antecede o rótulo da surdez, que durante tempos insistiu na ocultação da verdadeira identidade. Desta forma o que se exige é apenas a adaptabilidade destes conceitos de ensinagem humana à condição de surdez. Nos trabalhos, fronteiriços, vistos, lidos e visitados só encontramos a tonalidade de possibilidades. As restrições aparecem com contornos naturais como obras do acaso.

A compreensão da língua de Sinais é a chave necessária para todo o desenrolar, pois é a partir dela que conseguimos o acesso irrestrito ao universo do surdo, ou que possibilitamos a ele participar do nosso. A singularidade e a imensidão deste universo não conhecem limitações, pois sendo único é igual. O conjunto de regras, estruturas entres outras é o que de costume lidamos diariamente em qualquer língua, da qual só se faz se compreender pela totalidade do conhecimento e do estudo permanente.

Por isso neste trabalho, a fundamentação da LIBRAS, mereceu atenção especial, visto que as propostas de literarização e musicalização de surdos, não se dariam sem a propriedade deste conceito aliada aos conceitos dos objetivos. Foi necessário ainda entender as concepções estéticas de apreensão do signo pelo surdo, visto a necessidade de formação de significados, internalização, compreensão e de significância. Para isso recorreremos às semióticas de Peirce e Saussure.

Percebemos que a constituição sígnica do surdo envolve um conjunto de fenômenos: o corpo e seu uso, seus movimentos e posicionamentos, o que demonstram naturalmente a possibilidade de formação diversas linguagens. A evolução das línguas de sinais e o desenvolvimento do surdo na história está além dos limites sensoriais, psicológicos ditos como naturais. Esta superação necessitou então de signos verbais para melhorar a mediação social. Essa concepção, aprimoramento é entendida como comunicação estética necessária para interação comunicativa.

Dessa forma, a formação dos signos, nos surdos, cumprem funções no desenvolvimento dos processos intra e interpessoais, condicionados pela atividade social. Seguindo a concepção de Vygotsky que diz que "o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura". Peirce, reforça que: "A influência recíproca entre o pensamento e a linguagem é fundamental para o surgimento de significados individuais e coletivos".

Vygotsky não se referiu ao signo dentro de uma visão semiótica, mas, ao longo da leitura sobre a história natural da operação com signos, evidenciamos a possibilidade de aproximação da sua noção de signo à dos outros autores estudados. Ou seja, sua qualidade psicológica, resulta de operações complexas e atividades internas e externas. Esta ação do homem sobre si mesmo e sobre os outros é mediada pelos sistemas de signos, dos quais se destacam a linguagem.

Assim, o processo de decodificação do signo, seja ele palavra ou sinal, é um bom fundamento para a valorização do ensino da LIBRAS de forma contextualizada e comunicativa.

Outro pressuposto forte para tal é o que Chomsky, nos proporciona ampliando nosso pensar, colocando-nos diante do paradigma gerativista de aquisição da linguagem, onde conforme teoria, devemos considerar que os seres humanos nascem predispostos para aprender a linguagem, a qual denomina de Gramática universal, ou seja a existência de mecanismo este capaz de explicar a capacidade da criança em adquirir uma língua complexa tão rapidamente. Teoria esta que reforça e necessária imersão imediata do sujeito surdo com a sua respectiva língua de sinais.

Demonstrada a indispensabilidade da LIBRAS, passamos a especializar nosso olhar sobre os objetivos de Musicalizar e de ofertar Literatura para surdos buscando aproximação dos conceitos às teorias de aprendizagem.

Octavio Paz, acrescenta que o "Silêncio diz alguma coisa, pois está prenhe de signos". Desta forma no silêncio há uma variedade de pensamentos e palavras não ditas, prontas à significação, aguardando o momento de serem externalizadas. Tanto na música e na literatura o silêncio é o momento que antecede e finda a criação. Na literatura o imaginário antecede o texto, sendo o espaço silencioso de

elaboração e materialização da idéia. Na música o silêncio, fisicamente é o fim da vibração de um corpo e ainda o momento em que há internalização da música pelo receptor. Desta forma o silêncio é carregado de sentido.

O silêncio é assim a “respiração” (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito. O silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz. (ORLANDI, 1997, p. 13-14)

A concepção Hegeliana de Música, apresentada, nos possibilitou pensar a Música sem a obrigatoriedade da audição, desprivilegiando assim então os ouvintes deste conceito que não se resume ao som como matéria. Sua concepção remete a música ao status artístico que ultrapassa a materialidade, além do arranjo, letra ou melodia. A música passa a ser uma atividade interna e íntima de cada ser. Uma experiência que cada organismo demonstra e interage de forma única. Esta concepção parece ser criada de forma totalmente adequada ao universo silencioso dos surdos. Hegel conceitua a música para a alma, longe da temporalidade e da espacialidade. Na alma a música é lida consigo, livre e de forma intensa e interna, sem limitadores e/ou condicionadores até que se perpetue novamente o silêncio.

Isto é sem dúvida é a razão pela qual se justifica a musicalização de surdos, visto que ausência de interferências, nos levará ao conceito puro de música descrito por Hegel. As experiências estudadas, demonstram a importância desta musicalização, os ganhos apresentados são incontestáveis e as possibilidades são vastas. Musicalizar é desenvolver o senso, sua sensibilidade, expressão, ritmo, “ouvido musical”, é a inserção no mundo musical e sonoro. Este instrumento potencializa o aumento da sensibilidade e de qualidades como: concentração, coordenação motora, sociabilização, respeito mútuo, raciocínio e disciplina, que colaboram na formação humana.

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo desenvolver e despertar o gosto musical, cooperando para o desenvolvimento da sensibilidade, senso rítmico, criatividade, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, autodisciplina, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003).

No início desta pesquisa havia apenas questionamentos e hipóteses sobre a possibilidade dos ganhos da musicalização e da prática literária para educação dos surdos, mas no decorrer, algumas destas perguntas e inferências foram se respondendo, sejam afirmadas e/ou negadas e em muitas das vezes reformuladas. A procura foi de caminhos, que fujam às metodologias rígidas, regras, parametrizações, para a educação dos surdos, mas sim procurou-se abrir novas frentes reflexivas para os profissionais que lidam com a educação de surdos, demonstrar que as metodologias de ensino e teorias de educação memoráveis mundo a fora foram se aplicam ao universo surdo, do qual fazemos parte. Esta conscientização é necessária para uma educação inclusiva ética e efetiva de fato.

As capacidades que permitem ao surdo entender e fazer música foram evidenciadas e provam que estão disponíveis a todo e qualquer indivíduo. Isto requer então uma mudança de concepção o que possibilitará experiências ainda mais significativas. Logo, torna-se incoerente não musicalizar o surdo, sabendo que este possui musicalidade e vive em um mundo, silencioso, mas atravessado por sons e músicas.

Na literatura, observamos também, que a apropriação da leitura pelo surdo, a escuta reflexiva e a contação de histórias, possibilita uma identificação do surdo com os enredos, podendo este interagir com os mesmos criando assim uma gama autorrepresentativa. A oportunidade de se incluir no imaginário literário dá ao surdo autonomia para interpretação e composição, o que gera um mecanismo contínuo de aprendizado e ressignificação destes aprendizados. As experiências mostraram que a propriedade em LIBRAS durante os processos de literarização e musicalização, possibilitou aos surdos espaços discursivos de produção do conhecimento, ou seja, a condição de mero espectador é deixada para dar lugar ao protagonismo. Esta identificação, foi descrita em alguns trabalhos como autorrepresentação.

Pela Literatura, o surdo, tem um grande ganho sensorial sinestésico. O estímulo ao imaginário e a criatividade estimula a linguagem, possibilita a reflexão e recriação da realidade. O leitor surdo é capaz de descrever sentimentos e personalidades apreendidas durante as leituras. Desta forma, o desenvolvimento é conjunto, leitura, escrita e linguagem. Digamos que é tudo que o indivíduo surdo necessita para interagir com as demais propostas.

A literatura surda surge então como parte da cultura surda. O surdo, agora autor, apropriado de saberes, passa a criar histórias, que permitem se auto identificar. A autorrepresentação é uma chance de serem ouvidos, lidos e manifestar fatos de sua vida a partir da surdez.

O relacionamento com literatura e música apresentadas nas experiências, bem como os modos, práticas e teorias utilizadas contribuíram para ampliar as discussões sobre sua aprendizagem. Desse modo, ver, ouvir-sentir e tocar são os princípios norteadores dos processos de musicalização e iniciação literária desenvolvidos neste trabalho.

O estudo demonstrou de fato que os processos desenvolvidos com os alunos surdos, possibilitaram a edificação de outras realidades, eliminando ainda mais a exclusão. Por fim faz-se então jus a proposição de promover a APROPRIAÇÃO DAS LINGUAGENS LITERÁRIO-MUSICAL PARA SURDOS.

É pretensão e proposta, nossa, a continuidade deste estudo em linhas de experimentação recortada, para contribuição ainda mais efetiva à comunidade surda. Contribuindo ainda mais com orientações para o Ensino, Letramento, Desenvolvimento Social, Cultural e Cognitivo de Estudantes Surdos no Estado de Goiás, bem como a melhoria e sistematização de referencial teórico para orientação da Educação de Surdos no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **O autor e o herói**. In: Estética da criação verbal. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Obra escrita em 1920-1930; data do copyright: 1979).

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BARTHES, R.; MAURIÈS, P. **Escrita**. **Enciclopédia Einaudi**, v. 11. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1987.

BERGMANN, L. **Repercussões da surdez na criança, nos pais e suas implicações no tratamento**. Rio de Janeiro: Revista Espaço, 2001. p. 3-19.

BRAIT, Beth. **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem**. In: (Org.). Bakhtin, dialogismo e a construção do sentido. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 91-104.

BRASIL. **Decreto N.º 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei N.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto N.º 3.298**, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei N.º 10.048**, de 08 de novembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei N.º 10.098**, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei N.º 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto N.º 5.296** de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF. 1997. Secretaria da Educação Fundamental.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/CON1988.pdf>>. Acesso em: out. 2018.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

CAFIERO, D. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. In: BRASIL. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2010. p. 85-106. (Coleção Explorando o Ensino, vol. 19)

CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas cidades, 2002.

CAPOVILLA, Fernando César. **Filosofias educacionais em relação ao surdo: Do oralismo à comunicação total ao bilingüismo**. In: Revista Brasileira de Educação Especial, ed. 6, 2000, p.99-116.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos**. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica**. 9. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHAUÍ, M. A linguagem. In: **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2002. p. 136-151.

CHIARELLI, Lúgia Karina Meneghetti; BARRETO, Sidirley de Jesus. **A Importância da Musicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser**. Disponível em: <[www.iacat.com/revista/recreate03/musicoterapia.htm](http://www.iacat.com/revista/recreate03/musicoterapia.htm)>. Acesso em: dez.2018.

CHOMSKY, Noam. *Language and problems of knowledge*. Cambridge. Massachusetts.1994.

CHOMSKY, Noam. **A ciência da linguagem “Conversas com James McGilvray**. 1ª ed. São Paulo; UNESP, 2014.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil, teoria e análise**. 1ª ed. São Paulo; Moderno, 2000.

CORREA, R.B.S. (2007). **A complementaridade entre língua e gestos nas narrativas de sujeitos surdos**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

CRUZ, A. L. de C. **Music For The Deaf: A Qualitative Approach**. In: LABBO, L. D., and FIELD, S. L. (eds) 1997. Conference Proceedings of the Qualitative Interest Group. Disponível na internet em: <http://www.coe.uga.edu/quig/Cruz.html>. Acesso em 29 de mar. 2007.

DALCASTAGNÈ, Regina. **A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 42, p. 18-31, dez. 2007.

**Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: abr. 2018.

**Decreto n.º 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/decreto/d5626.htm>>. Acesso em: abr. 2018.

**Decreto no 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/decreto/d6094.htm>> Acesso em: maio 2018.

**Decreto n.º 7.690**, de 02 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. 2012. Diário Oficial da União, Brasília, 6 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/Decreto/D7690.htm>>. Acesso em: maio 2018.

DIDEROT, D. **Carta sobre os surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam**. São Paulo: Nova Alexandria, 1993. (Obra escrita em 1751; data do copyright, 1993). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/diretrizes.pdf>>. Acesso em: maio 2018.

EAGLETON, Terry, **Teoria da Literatura: Uma Introdução**. Ed. Martins Fontes. São Paulo 2003

FELIPE, T. A. **Introdução À Gramática de LIBRAS** - Rio de Janeiro: 1997.

FELIPE, T.A. **O Signo Gestual-Visual e sua Estrutura Frasal na Língua dos Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros**. Dissertação de Mestrado, UFPE, PE, 1988.

FENEIS. **A educação que nós surdos queremos!** Documento elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre, 1999.

FERNANDES, Eulália. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FERREIRA, Paulo Roberto Pereira. **A música como fator de inclusão para alunos com deficiência auditiva**. Monografia de Especialização. Universidade de Brasília, Brasília: 2011. 65 p.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes médicas, 1999. (Edição comemorativa dos 20 anos de publicação.)

FERREIRO, Emilia. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização.** IN: FERREIRO, Emilia. Reflexões Sobre Alfabetização. 25. Ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.9 a 41.

FINCK, Regina. **Ensinando música ao aluno Surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FINCK, Regina. **Vendo, sentindo e tocando: processos de musicalização de crianças surdas,** ORFEU, v.2, n.2, dez. de 2017, P. 114 de 132.

FISCHER, R. Abbé de l'Épée and the living dictionary. In: VAN CLEVE, J. V. (Ed.) **Deaf history unveiled: interpretation from the new scholarship.** Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1999. (Data do copyright: 1993).

FONSECA, Maria Luísa Ferreira. **Literatura e Psicanálise: algumas associações,** 2013. <https://psicologado.com/.../literatura-e-psicanalisealgumas-associacoes>. Acesso em: set. 2018.

FREUD, Sigmund. **Mal-estar na civilização [1929].** Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Volume XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Howard Gardner; tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GESSER, Audrei. **Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas.** In: QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi. Estudos Surdos IV. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

GESUELI, Zilda. **A presença da imagem nas práticas discursivas.** In: LODI, Ana Claudia Balieiro; GLENNIE, E. Ritmo de Evelyn Glennie em festival londrino. Londres, 2002. Disponível em: <[http://www.bbc.co.uk/portuguese/cultura/020716\\_evelyn.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/cultura/020716_evelyn.shtml)>. Acesso em: maio 2018.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

GÓES, M. C. R. de; SOUZA, R. M. de. **A linguagem e “estratégias comunicativas” na interlocução entre educadores ouvintes e alunos surdos.** Distúrbios da Comunicação, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 59-76, dez. 1998.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio-Interacionista.** São Paulo: Plexus, 1997

GOODMAN, Y. (org). **Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita,** Porto Alegre, Artes Médicas, 1995-1998.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (Org.) **Representation Cultural representation and cultural signifying practices**. London;Thousand Oaks;New Delhi: Sage;Open University, 1997. p. 2-73

HAGUIARA-CERVELLINI, N. **A musicalidade do Surdo: representação e estigma**. São Paulo: Plexus, 2003.

HEGEL, G. W. F. Curso de estética: **O belo na arte**. Tradução de Orlando Vitorino e Álvaro Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

HEGEL, G. W. F. Curso de estética: **O sistema das artes**. Tradução de Orlando Vitorino e Álvaro Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1997. HEGEL, G. W. F. Cursos de estética. Volume 1. 2ª ed. Tradução de Marco Aurélio Werle. São Paulo: EDUSP, 2001.

HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas em compêndio: 1830**. 3 volumes. Tradução de José Machado e Paulo Meneses. São Paulo: Loyola, 1997.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução Paulo Meneses. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HEGEL, G. W. F. **Hegel's Science of Logic**. Translated by A. V. Miller. London: George Allen & Unwin, 1969. Alianza Universidad, 1990.

HERMONT, Arabie Berzi. **Como analisar textos de alunos em processos de aquisição da escrita**. Pedagogia em ação. Belo Horizonte, v.2, n 1, 2010, p. 27 a 39.

HOLQUIST, M. Dialogism: **Bakhtin and his world**. 2ª ed. Londres/Nova York: Routledge, 2002. (Data do copyright: 1990). LANE, H. When the mind hears: a history of the deaf. London: Penguin Books, 1988. (Data do copyright: 1984).

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1997.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura**. São Paulo: Parábola, 2012. 167 p

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: \_\_\_\_\_. **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011 (a).

KARNOPP, Lodenir. **Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos**. In: Fernandes, E.(org.) Surdez e Bilingüismo. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KELLER, Helen. **A história de minha vida**. Trad. J. Espíndola Veiga. Edições Waldorf. São Paulo: Antroposófica, 2001.

KLEIMAN, Angela B. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevancia das práticas não escores de letramento para o letramento escolar**. Perspectiva, Florianópolis, v.28, n.2, jul/ dez.2010.la

LACAN, Jacques. (1957). **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. **O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: o contexto do grupo e a importância da Língua de sinais. Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v.15. 2006.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura?** São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção primeiros passos).

LANE, H. **When the mind hears: a history of the deaf**. London: Penguin Books, 1988. (Data do copyright: 1984).

LANE, H. **Do deaf people have a disability?** In: BAUMAN, H-Dirksen L. (Org.), *Open your eyes: Deaf studies talking*. Minneapolis: University of Minnesota, 2008, p. 277-292.

LEBEDEFF, T.B. **Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias**. In: THOMA, A.S e LOPES, M.C (org). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do sul: EDUNISC, 2004.

LEINIG, Clotilde Espínola. **A música e a ciência se encontram: um estudo integrado entre a música, a ciência e a musicoterapia**. Curitiba: Juruá Editora, 2009.

**Lei n.º 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: abr. 2018.

**LIBRAS. Língua Brasileira de Sinais**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)> Acesso em: agosto 2018.

LIMA-SALLES, H. M. M. **Bilinguismo dos surdos, Questões Linguísticas e Educacionais**, Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. 282p. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. **Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional**. In: LODI, A. C. et al. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. de F. (Org.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Segredos e Mentiras do Currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares**. In: SILVA, Luiz H. D. (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 33-47.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARQUEZ, Gabriel Garcia. **Cheiro de goiaba: conversas com Plínio Apuleyo Mendonza**. Tradução de Eliane Zagury. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1982.

MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

Ministério da Educação. **Portaria Ministerial n.º 555**, de 05 de junho de 2007c. Disponível em: <[http://sentidos.uol.com.br/downloads/portaria\\_555.pdf](http://sentidos.uol.com.br/downloads/portaria_555.pdf)>. Acesso em: maio 2018.

MORAES, M. **Bilingual education: a dialogue with the Bakhtin circle**. New York: State University of New York Press, 1996. MOTTEZ, B. The deaf-mute banquet and the birth of the deaf movement. In: VAN CLEVE, J. V. (Ed.) Deaf history unveiled: interpretation from the new scholarship. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1999. (Data do copyright: 1993).

MORGADO, Marta. **Literatura em língua gestual**. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. **CULTURA SURDA: Na contemporaneidade negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ulbra, 2011. p. 151-171.

MOURA, Maria Cecília. de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOURA, Maria Cecília; VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena & CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Educação para Surdos Práticas e Perspectivas**, 1ª edição. ed. Santos, 2008.

MOTTEZ, B. **The deaf-mute banquet and the birth of the deaf movement**. In: VAN CLEVE, J. V. (Ed.) Deaf history unveiled: interpretation from the new scholarship. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1999. (Data do copyright: 1993).

NICOLA, José de. **Literatura brasileira: das origens aos nossos dias**. São Paulo: Scipione, 1998.

NÖTH, W. (1995). **Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce**. São Paulo: Annablume. (Original publicado em 1985).

**O surdo e a Língua de Sinais**. Petrópolis, 1996. Disponível em <[http://portal.mj.gov.br/corde/referenciasBiblio/cor\\_surdo.asp](http://portal.mj.gov.br/corde/referenciasBiblio/cor_surdo.asp)>. Acesso em: abr. 2018.

ORLANDI, E. P.; SOUZA, T. C. C. de. **A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem**. In: ORLANDI,

ORLANDI, E. P. **As formas do Silêncio**. Campinas SP: UNICAMP, 2007.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **Deaf in America: voices from a culture**. 11<sup>a</sup> ed. Cambridge: Harvard University Press, 1999. (Data do copyright: 1988).

PEIRCE, Charles S. **Semiótica e filosofia**. São Paulo: Cultrix, 1972.

PEIRCE, C.S. (1975). **Semiótica e filosofia**. (Mota, O.S. & Hegenberg, L., Trad.). São Paulo: Editora Cultrix. (Original publicado em 1930 em Collected Papers).

PEIRCE, Charles Sanders. **Escritos coligidos**. São Paulo, ed. Nova Cultural, 4.ed., 1989, trad. Armando Mora D'Oliveira e Sérgio Pomerangblum.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo, ed. Perspectiva, 3.ed., 2000, trad. José Teixeira Coelho Neto.

PEIRCE, Charles Sanders. **The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings – Um Argumento Negligenciado para a Realidade de Deus**. Bloomington e Indianápolis: Indiana University Press, ed. Peirce Project, 1998, trad. Cassiano Terra Rodrigues.

PEREIRA, S. A. **Ensino Musical para Surdos: um estudo de caso com utilização de tecnologia**. III Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música. Rio de Janeiro: SIMPOM 2014.

PEREIRA, S. A. **Contribuição da música para processo ensino-aprendizagem no teclado para alunos surdos**. Monografia. Faculdade Católica de Uberlândia. Curso de especialização em Educação Especial. 2006.

PERLIN, G.T.T. **O lugar da cultura surda**. In: THOMA, A.S e LOPES, M.C (org). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do sul: DUNISC, 2004.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis, 2006.

PLANN, S. Pedro Ponce de León: **Myth and reality**. In: VAN CLEVE, J. V. (Ed.) *Deaf history unveiled: interpretation from the new scholarship*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1999. (Data do copyright: 1993).

**Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/.../livro.pdf>>. Acesso em: abr. 2018.

**Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/.../politica.pdf>>. Acesso em: abr. 2018.

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

QUADROS, R. M. **Alfabetização e ensino da língua de sinais.** Canoas: Textura, 2000.

QUADROS, R. M. de. **O bi do bilinguismo na educação de surdos In: Surdez e bilinguismo.** 1º ed. Porto Alegre : Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC; SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de & PERLIN, Gladis. **Estudos Surdos ed. Eletrônica,** Ed. Arara Azul, 2007.

QUARTARARO, A. T. **Republicanism, deaf identity, and the career of Henri Gaillard in late-nineteenth-century France.** In: VAN CLEVE, J. V. (Ed.) Deaf history unveiled: interpretation from the new scholarship. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1999. (Data do copyright: 1993).

RADE, Izabel C A da S. **Alfabetização hoje: onde estão os métodos? Presença Pedagógica.** Belo Horizonte. V. 9, n. 5, mar/abr.2003.

RÉE, J. **I see a voice: deafness, language and the senses: a philosophical history.** New York: Metropolitan Books, 1999.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 22ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROMAINE, S. **Bilingualism.** 2. ed. Oxford: Blackwell, 1995.

SÁ, Nídia R. Limeira de **O discurso surdo: a escuta dos sinais.** In: SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 169-192.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Os surdos, a música e a educação.** Revista Dialógica, Amazonas, v. 5, n. 1, 2008.

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos.** Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia de Letras, 1998.

SALMON, Shirley. **Spiellieder in der multi-sensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen**. Diplomarbeit zur Erlangung eines Magistergrades der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, eingereicht bei: a.o. Univ. Prof. Dr. Volker Schönwiese am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck, Oktober, 2003.

SÁNCHEZ, C. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: CEPROSORD, 1990.

SANTAELLA, L. (2005). **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal**. 3.<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Iluminuras: FAPESP.

SAUSSURE, F. (1977). **Curso de Linguística Geral**. (Chelini, A.; Paes, J. P. & Blikstein, I., Trad.). São Paulo: Cultrix. (Original publicado em 1916).

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 25 ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, **O Que Você Sabe Sobre Deficiência Auditiva**; Guia de Orientação aos Pais, São Paulo, SE/ CENP, 1985.

SHIBATA, D. **Brains Of Deaf People Rewire To "Hear" Music**. ScienceDaily. Chicago: University Of Washington 2001.

SILVA, Cristina Soares da. **Atividades Musicais para Surdos: Uma experiência na Escola Municipal Rosa do Povo**. (Licenciatura Plena em Educação Artística - Habilitação: Música) - Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

SKLIAR, C. **La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendoza: EDIUNC, 1997a.

SKLIAR, Carlos. **A localização política da educação bilíngue para surdos**. In: (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto, Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, Carlos. **Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SOUZA e SILVESTRE, Regina Maria de e Núria. **Educação de surdos**. 2.<sup>a</sup> edição. Coleção Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

SOUZA, R. M. de. **Que palavra que te falta?** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STOKOE, W., CASTERLINE, D., CRONEBERG, C. **A dictionary of American Sign Language linguistic principles.** Washington, Gallaudet, 1965.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 3. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2013. 146 p.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TATAR, Maria. **Contos de fada.** Tradução: Maria Luiz X. de A. Borges. Edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. 385 p.

TOUCH the Sound: **A Sound Journey with Evelyn Glennie.** Direção: Thomas Riedelsheimer. Produção: Filmquadrat, Munich; Skyline, Edinburgh. 2004. 1 DVD (99 min.): color., (legendado em inglês).

VYGOTSKY, Lev (1987), **Pensamento e Linguagem,** SP: Martins Fontes (tradução da versão resumida norte-americana).

———; al., **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem,** SP: Ícone/EDUSP, 1988.

———, **Estudos sobre a História do Comportamento,** Porto Alegre: Artmed, 1997.

———, **Desenvolvimento Psicológico na Infância,** SP: Martins, 1999.

———, **Formação Social da Mente,** SP: Martins Fontes. 1999.

———, **Construção do Pensamento e da Linguagem,** SP: Martins Fontes. 2001.

———, **Psicologia da Arte,** SP: Martins Fontes, 2001.

WILLIAMS, C. L., & McLean, M. M. (1997). **Young deaf children's response to picture book reading in a preschool setting.** *Research in the Teaching of English*, 31(3), 59–88.

YOUTUBE. **Vibração da Alma Surdos.** Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=8nzmucohJMw>>. Acesso em: dez. 2018.