



EM BUSCA DE APROXIMAÇÕES ENTRE A HISTÓRIA DA CULTURA ESCRITA E A EDUCAÇÃO DE SURDOS¹

Roberto César Reis da Costa*
Universidade Federal da Bahia - UFBA
rercosta@ufba.br

RESUMO: Este ensaio tem como objetivo refletir e fazer uma aproximação entre os campos da História da Cultura Escrita e da Educação de Surdos. A fim de se alcançar este propósito, as questões elencadas para discussão foram: algumas considerações acerca do campo da História Cultural da escrita; a educação dos surdos numa perspectiva histórica; a língua de sinais – uma modalidade linguística viso-gestual; a visão da surdez numa perspectiva social e os desafios do letramento na educação bilíngue para surdos. Ventilam-se, pois, possibilidades de investigações num campo ainda desafiador e não desbravado: a história cultural das práticas de escrita de sujeitos surdos.

PALAVRAS-CHAVE: História Cultural; Educação de Surdos; Surdez.

LOOKING FOR A NEW APPROACH BETWEEN THE HISTORY OF WRITTEN CULTURE AND THE DEAF EDUCATION

ABSTRACT: The aim of this essay is to reflect on and to establish an approach between the fields of the History of Written Culture and the Deaf Education. To achieve that purpose, the issues chosen for discussion are the ones which follow: a few considerations on the field of the History of Written Culture; deaf education from a historical perspective; the sign language – a gesture-visual language modality; the view of deafness in a social viewpoint and the challenges of the literacy in the bilingual education for the deaf. Therefore, a few issues about an unexploited and, so far, challenging field, which is the cultural history of the writing practices of the deaf, have been posited.

KEYWORDS: History of the culture; Deaf education; Deafness.

¹ As discussões e reflexões fomentadas na disciplina “LET E49 – História da Leitura e da Escrita no Brasil”, coordenada pelo Prof. Dr. José Amarante Santos Sobrinho durante o período 2017.1, foram muito relevantes para a escrita deste artigo.

* Professor de Língua Brasileira de Sinais do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA, Salvador, BA). Mestre e Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC/UFBA).

INTRODUÇÃO

O objetivo deste ensaio é refletir e, por conseguinte, fazer uma aproximação entre os campos da História Cultural da Escrita e da Educação de Surdos. Embora este propósito pareça ser um tanto audacioso para um singelo artigo, é conveniente deixar bem claro que este manuscrito visa trazer à arena de discussão um tema ainda pouco explorado nas áreas da História Cultural/Social, Filologia e Crítica Textual.

Decerto as temáticas relativas à educação de surdos, inclusive as questões acerca de leitura e escrita, têm sido muito mais discutidas no âmbito da educação. Ora, se a ciência tem buscado cada vez mais abordagens interdisciplinares com vistas a uma compreensão mais integral de seus objetos teóricos, por que determinadas áreas ou subáreas da ciência da linguagem permanecem “inebriadas” em redomas inabaláveis? Não obstante, a instituição ou constituição do campo História (Social) da Cultura Escrita tem possibilitado, além do diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, a navegação em mares mais profundos quando o objetivo é o entendimento dos aspectos sociais, culturais, ideológicos, dentre outros, nas práticas de escrita do(s) sujeito(s) em um determinado momento histórico.

Nas seções a seguir, abordam-se os seguintes pontos: visão geral acerca do campo da História da Cultura Escrita; a educação dos surdos numa perspectiva histórica; a língua de sinais e a sua modalidade viso-gestual; a compreensão da visão social da surdez e dos desafios do letramento na educação bilíngue para surdos. As discussões deste artigo visam ao vislumbre de um campo que merece atenção e ainda é muito pouco explorado – a história cultural da escrita de sujeitos surdos.

UMA VISÃO GERAL SOBRE O CAMPO DA HISTÓRIA CULTURAL DA ESCRITA

Tradicionalmente, a paleografia – do grego *παλαιός* (*paleo*), antigo e *γραφία* (*graphia*), escrita – tem sido compreendida como a área de pesquisa (ou campo disciplinar) que se ocupa do estudo de textos manuscritos antigos e/ou medievais. A respeito desse termo, é pertinente trazer *Armando Petrucci* quando interroga – “Mas que paleografia?” –

A da antiga tradição, que é a “ciência da escrita antiga, limitada, no entanto, aos documentos de caráter não-monumental” (Luigi

Schiaparelli em 1935), ou a “global” defendida pelo grande estudioso francês Jean Mallon a partir de 1952, “que deve se ocupar dos monumentos gráficos de qualquer tipo e natureza, e, em determinado caso, de modo total”, e que, dito resumidamente, refere-se a todos os depoimentos escritos de uma determinada tradição cultural e linguística? (PETRUCCI, 2002, p. V-VI, tradução nossa)

Ao se basear numa perspectiva malloniana, o autor acima epigrafado declara que a linha que será defendida em sua obra diz respeito a um campo disciplinar que se configura como uma autêntica “história da cultura escrita”. Assim, ela “se ocupa da história e da produção, das características formais e dos usos sociais da escrita e dos testemunhos escritos em uma determinada sociedade, independentemente das técnicas e dos materiais utilizados.” (PETRUCCI, 2002, p. VI, tradução nossa). Para seguir um método adequado e alcançar as possíveis respostas, as seguintes perguntas devem ser perquiridas:

(1) O que? (em que consiste o texto escrito, que faz com que seja necessário transferi-lo do seu próprio código gráfico para o nosso, mediante a dupla operação de leitura e transcrição); (2) Quando? (época em que o texto foi escrito de acordo com os dados de fontes disponíveis); (3) Onde? (zona ou local onde a operação de transcrição foi finalizada); (4) Como? (com quais técnicas/instrumentos e sobre quais materiais e segundo quais modelos esse texto foi escrito); (5) Quem o executou? (a que ambiente sociocultural pertencia o executor e qual era, em seu tempo e espaço, a difusão social da escrita); (6) Para que esse texto foi escrito? (qual era a finalidade específica desse escrito e, além disso, qual podia ser, em sua época e local de produção, a finalidade ideológica e social do escrever). (PETRUCCI, 2002, p. VI-VII, tradução nossa)

Petrucci (2002) afirma, ainda, que o âmbito da pesquisa nesta área não diz respeito à história dos livros ou de documentos, nem à história dos textos, nem à história da cultura intelectual e nem à história da cultura subalterna. E, além disso, também não se trata da história das escritas ou das escrituras. Pelo contrário, esta área é, ou melhor, busca ser uma história, sempre renovada a partir do confronto direto com os fragmentos escritos do passado, dos processos e das práticas de composição e de uso dos produtos escritos de qualquer natureza e função. Neste contexto, devem ser considerados relevantes e significativos os aspectos sociológicos e antropológicos.

Quanto ao termo história, não se deve tomá-lo em seu sentido clássico, visto que a historiografia tradicional se centrava nos feitos dos grandes homens. Baseava-se, pois,

em documentos oficiais (que possuíam o status de “verdade”) por serem registros escritos oriundos do governo, e relegava o resto da humanidade a um papel meramente secundário na história (CERTEAU 2010 e BARREIROS 2017). Na vertente da história tradicional, a narrativa histórica era considerada um discurso objetivo. Opostamente, na Nova História, os pesquisadores por questionarem a objetividade da historiografia tradicional passaram a enxergar os registros oficiais como um dentre os diversos pontos de vista presentes na História, e, por esse motivo, os historiadores começaram a se interessar por outras fontes como discursos orais, práticas e representações do cotidiano, que outrora eram fontes de pesquisa de outras áreas do conhecimento. (BOURDIEU, 1989; CHARTIER, 2002). E, concernente à História Cultural, é pertinente compreender que:

A História Cultural – campo historiográfico que se torna mais preciso e evidente a partir das últimas décadas do século XX, mas que tem claros antecedentes desde o início do mesmo século – é particularmente rica no sentido de abrigar no seu seio diferentes possibilidades de tratamento. (BARROS, 2005, p. 126)

Com base na perspectiva de *Michel de Certeau*, deve-se perceber que a História Cultural não se restringe “a analisar apenas a produção cultural literária e artística oficialmente reconhecida.” (BARROS, 2005, p. 126). Isso quer dizer que ela se abre a uma diversidade de “novos” objetos, passando a considerar a “cultura popular”, a “cultura letrada”, as “representações”, as práticas discursivas compartilhadas por distintos grupos sociais, dentre outras questões. Ou seja, a visão da História Cultural na contemporaneidade passa a considerar “quaisquer outros campos temáticos atravessados pela polissêmica noção de ‘cultura’.” (BARROS, 2005, p. 126). Ainda consoante as discussões deste teórico, há uma expansão de objetos historiográficos a partir do século XX, o que caracterizou a “nova História Cultural”. A concepção de cultura se encaixa, pois, na seguinte visão:

As noções que se acoplam mais habitualmente à de “cultura” para constituir um universo de abrangência da História Cultural são as de “linguagem” (ou comunicação), “representações”, e de “práticas” (práticas culturais, realizadas por seres humanos em relação uns com os outros e na sua relação com o mundo, o que em última instância inclui tanto as “práticas discursivas” como as práticas não-discursivas). Para além disto, a tendência nas ciências humanas de hoje é muito mais a de falar em uma “pluralidade de culturas” do que em uma única cultura tomada de forma generalizada. [...] utilizaremos em algumas ocasiões a expressão empregada no singular (“cultura”) como ordenadora desta

dimensão complexa da vida humana. Trata-se, no entanto, de uma dimensão múltipla, plural, complexa, que pode gerar diversas aproximações diferenciadas. (BARROS, 2005, 129)

Deste modo, a constituição de uma Nova História Cultural tem favorecido o alargamento das suas fronteiras e a expansão dos seus domínios. À medida que o espaço de reflexão é ampliado, ou melhor, retroalimentado com novos saberes, abre-se a possibilidade de novos diálogos, a expansão da rede de novas (inter)relações e a constituição de novos olhares. É nesse sentido que se deve compreender que:

As reflexões e inovações dos domínios da história, principalmente, a partir da Nova História Cultural, favoreceram a renovação da Paleografia, da Bibliografia Textual, da Diplomática, da Crítica Textual, o surgimento da História da Cultura Escrita e uma abordagem do texto que considere as práticas, entendida como História Cultural das Práticas de Escrita. Esses campos do saber revitalizaram-se à medida que passaram a admitir a necessidade dos diálogos interdisciplinares patrocinados pelo fim das disputas por territórios e da demarcação de fronteiras rígidas. (BARREIROS, 2017, p. 411)

Na dimensão da Nova História Cultural, resta-nos saber se esse campo disciplinar tem aberto espaços para discussões acerca das pessoas surdas. É nesse sentido que buscaremos compreender, ao longo deste artigo, em que posição estamos (ou seja, o que já compreendemos), a fim de chegarmos ao ponto que gostaríamos de estar (ou seja, aquilo que ainda não foi desvendado). Muito mais do que respostas, a suscitação de reflexões e indagações tem sido engendrada, com vistas ao fomento de pontos de partida para pesquisas futuras.

A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Seria um disparate conceber a ideia de que as pessoas surdas e, conseqüentemente, a sua forma de comunicação (considerando-se as línguas de sinais) surgiram eventualmente na contemporaneidade. Há relatos de que as pessoas surdas coexistiam em sociedades antigas e medievais. Levando-se em conta estes fatos, pode-se sintetizar que:

A surdez é tão antiga quanto a humanidade. Sempre existiram Surdos. O que acontece, porém, nos diferentes momentos históricos, é que nem sempre eles foram respeitados em suas diferenças ou mesmo reconhecidos como seres humanos. (FERNANDES, 2012, p. 19)

No período que vai desde a Antiguidade Clássica até a Idade Média, a visão que se tinha em relação às pessoas surdas estava fundamentada em aspectos negativos. Nesta perspectiva, os surdos eram considerados pessoas ineducáveis e, para além disso, “esses aspectos negativos refletiam-se na concepção que as pessoas tinham em relação à língua de sinais.” (COSTA, 2012, p. 16). Na Antiguidade, os surdos eram abandonados ou sacrificados por serem vistos ou tratados de diversas formas: como pessoas dignas de piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses, como pessoas enfeitiçadas etc. Por essas razões, as pessoas surdas eram relegadas ao esquecimento ou isolamento.

A ideia da impossibilidade de educar as pessoas surdas perdurou até o século XV, visto que, até este período, acreditava-se que o surdo – qualificado como deficiente, incompetente ou retardado, dentre outros rótulos pejorativos – era uma pessoa primitiva, que devia viver à margem da sociedade e, conseqüentemente, nenhum direito deveria lhe ser assegurado. (LANE, 1984; MOURA, 2000; GOLDFELD, 2002; LANG, 2011). No tocante ao processo de exclusão e marginalização do surdo na Antiguidade, sabe-se que:

Na Grécia e, depois, em Roma, os Surdos eram condenados à escravidão ou à morte, recaindo novamente na ideia de que o pensamento se desenvolvia somente através da palavra articulada oralmente. Uma vez que o sentido da audição lhes faltava, a intenção de ensiná-los a falar foi considerada absurda, relegando-os à condição de não humanos, tal qual os escravos e as mulheres, à época. (FERNANDES, 2012, p. 21)

Assim sendo, conclui-se a priori que: “Durante muitos séculos, a crença de que o surdo não seria educável ou responsável pelos seus atos foi justificada com base em textos clássicos, tanto sacros quanto seculares.” (SLOMSKI, 2010, p. 26). Essa visão prosseguiu até o século XV. Somente a partir do século XVI, são achados os registros dos primeiros educadores de surdos. Sobre as diferentes formas e/ou métodos que foram investidos na educação de surdos, é importante destacar que:

Os educadores, assim como atualmente, criaram diferentes metodologias para ensinar os surdos. Alguns se baseavam apenas na língua oral, ou seja, a língua auditiva-oral utilizada em seu país, como o francês, o inglês, etc. Outros pesquisaram e defenderam a língua de sinais, que é uma língua espaço-visuo-espacial criada através de gerações pelas comunidades de surdos. Outros ainda criaram códigos visuais, que não se configuram como uma língua, para facilitar a comunicação com seus alunos surdos. Até hoje existem diversas

correntes com diferentes pressupostos em relação à educação de surdos.
(GOLDFELD, 2002, p. 28)

Ainda no século XVI, na Espanha, o monge beneditino *Pedro Ponce de Leon* (1520-1584) ensinou quatro surdos – filhos de nobres – a falar grego, latim e italiano, além de ensinar-lhes conceitos de física e astronomia. A metodologia empregada por *Ponce* na educação desses surdos incluía datilologia (representação das letras do alfabeto manualmente), escrita e oralização (processo de desenvolver no surdo a habilidade de se comunicar oralmente). (SÁNCHEZ, 1991; GOLDFELD, 2012; FERNANDES, 2012)

Em 1620, *Juan Martin Pablo Bonet* (1573-1633) publicou, na Espanha, o livro *Reduccion de lãs letras y artes para enseñar a hablar a los mudos*,² que trata da invenção do alfabeto de *Ponce de Leon*. Nesta obra, *Bonet* declara que:

[...] para ensinar ao mudo o nome das letras simples [...] o professor e seu aluno devem estar sozinhos, sendo uma operação que requer a maior atenção para a qual convém evitar qualquer movimento de distração [...] o que escrevemos basta para provar que o surdo-mudo não deve ser considerado como um ser incapaz de falar e de refletir, mas como um surdo capaz de aprender as línguas e as ciências. (MEADOW, 1980 in SÁNCHEZ, 1991, p. 23)

Em 1644, foi publicado o primeiro livro em inglês sobre a língua de sinais *Chirologia*, de *J. Bulwer*, que acreditava ser a língua de sinais universal. Este mesmo autor publicou, em 1648, o livro *Philocopus*, no qual afirmava que a língua de sinais seria capaz de expressar os mesmos conceitos da língua oral. No entendimento de *Bulwer*, os surdos deveriam aprender, em primeiro lugar, a ler e escrever, para posteriormente proceder o aprendizado da fala por meio da leitura labial. (GOLDFELD, 2002; GUARINELLO, 2007)

Outros ícones de influência foram o Abade *Charles Michel De L'Epée* (1750, Paris – França) e o *Samuel Heinick(e)* (1750, Alemanha). As ideias de *L'Epée* e *Heinick(e)* se confrontaram bastante, uma vez que ambos faziam uso de metodologias diferentes na educação de surdos; num lado, o gestualismo ou manualismo e, no outro, o oralismo, respectivamente. Sobre estes dois influentes, é conveniente pontuar que:

² Em português, uma possível tradução deste título seria: “Redução das letras e arte para ensinar os mudos a falar”.

L'Épée se aproximou dos surdos que perambulavam pelas ruas de Paris, aprendeu com eles a língua de sinais e criou os “Sinais Metódicos”, uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. O Abade teve imenso sucesso na educação de surdos e transformou sua casa em escola pública. Em poucos anos (de 1771 a 1785), sua escola passou a atender 75 alunos, número bastante elevado para a época. (...) Nessa mesma época, no ano de 1750, com as ideias de Samuel Heinick, na Alemanha, surgem as primeiras noções do que hoje constitui a filosofia educacional Oralista, filosofia que acredita ser o ensino da língua oral, e a rejeição à língua de sinais, a situação ideal para integrar o surdo na comunidade geral. Heinick foi o fundador da primeira escola pública baseada no método oral, ou seja, que utilizava apenas a língua oral na educação das crianças surdas. Sua escola tinha nove alunos. (GOLDFELD, 2012, p. 28-9)

Por reconhecer a importância da língua de sinais como único meio capaz de favorecer o desenvolvimento do pensamento e da comunicação dos surdos, *De L'Épée* assumiu uma posição gestualista. Com isso, ele pôde contribuir significativamente para a integração social dos surdos em sua época. Dentre as suas diversas contribuições, é relevante mencionar que:

Seus alunos eram capazes de se expressar tanto por meio da língua de sinais francesa [...] quanto da escrita, o que possibilitou sua profissionalização em diferentes áreas do conhecimento e a ocupação de papéis sociais significativos. (FERNANDES, 2012, p. 29)

Muitos estudiosos têm considerado que o século XVIII foi o período mais fértil para a educação de surdos. Houve aumento no número de escolas para surdos, bem como foi possibilitado a estes sujeitos o uso da língua de sinais, por meio da qual os surdos podiam aprender e dominar assuntos variados, possibilitando-lhes o exercício de atividades profissionais. (MOURA, 2000; GOLDFELD, 2002; GUARINELLO, 2007)

Em 1816, *Thomas Hopkins Gallaudet* (1787-1851), professor americano, seguiu para a Europa com vistas à obtenção de mais informações a respeito da educação de surdos. Primeiramente, ele foi à Inglaterra, onde se encontrou com a família *Braidwood* (que utilizava a língua oral na educação de surdos). Já que essa família se recusou a ensinar-lhe a sua metodologia em poucos meses, não restou outra opção para *Gallaudet* senão o método manual de *L'Épée*. Ainda na Inglaterra, ele conheceu *Roch-Ambroise Cucurron Sicard* (1742-1822), também conhecido como *Abbe Sicard*, diretor do *Institut Royal des Sourds-Muets* em Paris, França, e dois de seus professores, *Louis Laurent Marie Clerc* (1785-1869) e *Jean Massieu* (1772-1846). *Gallaudet* os acompanhou à França para aprender mais sobre o método manual. Porém, ele ficou sem fundos para se

sustentar, e reconhecendo que ainda não estava preparado para montar uma escola por conta própria, ele chamou o *Laurent Clerc* para acompanhá-lo de volta aos EUA. No caminho de volta, *Clerc* ensinou a língua de sinais para *Gallaudet* e *Gallaudet* ensinou inglês a *Clerc*, e juntos fundaram a Escola Americana para Surdos (*American School for the Deaf*) em 1817. *Laurent Clerc* tornou-se o primeiro professor surdo para alunos surdos nos Estados Unidos.³

A partir de 1821, todas as escolas públicas americanas fizeram um movimento a favor da *American Sign Language* (ASL), também conhecida como “Língua Americana de Sinais”. A ASL recebeu bastante influência do francês sinalizado. Em 1850, a ASL – e não o inglês sinalizado – passa a ser utilizada nas escolas norte-americanas, assim como já ocorria a utilização das línguas de sinais regionais na maior parte dos países europeus. Em 1864, foi fundada a *Gallaudet Univeristy* (Universidade Gallaudet), a primeira, e única,⁴ universidade nacional para surdos nos Estados Unidos da América.

Em virtude dos avanços tecnológicos que auxiliavam no aprendizado da fala pelo surdo, a partir de 1860, o método oral começava a ganhar força. Foi nesta mesma época que surgiu a ideia de que a língua de sinais seria prejudicial ao desenvolvimento da língua oral. Neste cenário, destacou-se o *Alexander Graham Bell* (1847-1922), o inventor do telefone. Considerado o mais importante defensor do oralismo, *A. G. Bell* “também foi proeminente no movimento eugênico, com a intenção de manter a raça humana saudável, reduzindo as deficiências hereditárias.” (LANG, 2011, p. 13, tradução nossa). Ele exerceu influência notável na votação realizada no Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão, no ano de 1880. Neste congresso, colocou-se em votação qual método deveria ser preferencialmente utilizado na educação de surdos. O oralismo venceu e o uso da língua de sinais foi oficialmente proibido. É relevante lembrar que foi vedado aos professores surdos o direito de voto neste congresso. Para compreender um pouco mais sobre esse Congresso, vale revisitar Silva (2006), já que este estudioso tece reflexões muito pertinentes sobre o processo de inclusão dos surdos no espaço educacional a partir

³ Parte do que foi relatado neste parágrafo encontra-se disponível no portal da Universidade Gallaudet através do link: <https://www.gallaudet.edu/about/history-and-traditions/thomas-hopkins-gallaudet>. Acesso em out. 2019.

⁴ Em nota de rodapé, Márcia Goldfeld (2012, p. 30) expõe que, além da *Gallaudet University* (<https://www.gallaudet.edu/>), existe apenas uma outra universidade para surdos (e também para cegos) localizada no Japão com a denominação de *Tsukuba College of Technology*. Atualmente, esta universidade é denominada *Tsukuba University of Technology* (NTUT) (<https://www.tsukuba-tech.ac.jp/english/index.html>).

de uma releitura de dois fatos históricos: a criação da primeira escola pública para surdos em Paris (1760) e o Congresso de Milão (1880).

No início do século XX, por influência da filosofia oralista, a maioria das escolas em todo o mundo abandonou o uso de suas línguas de sinais locais. O método de ensino baseado na oralização passou a ser o foco principal na educação de crianças surdas, as quais passavam a maior parte de seu tempo recebendo treinamento oral para aquisição da língua oral. O ensino de disciplinas como história, geografia e matemática foi relegado a um plano secundário. Consequentemente, houve uma queda no nível de escolarização dos surdos.

Os ideais oralistas perduraram até a década de 1970. Neste ano, *William Stokoe* (1919-2000) publicou o artigo *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*, demonstrando que a ASL devia ser considerada uma língua por ser dotada de estruturas linguísticas similares as das línguas orais. Algumas características no que se refere aos aspectos da língua de sinais serão apresentadas na seção subsequente.

A partir do estudo do *W. Stokoe*, surgiram vários pesquisadores interessados em investigar a língua de sinais. Naquela época, *Dorothy Schiffler*, professora e mãe de surdo, começou a utilizar um método que combinava língua de sinais à língua oral, leitura labial, treino auditivo e alfabeto manual. Ela denominou este trabalho de *Total Approach* (Abordagem Total). *Roy Holcom*, em 1968, adotou o *Total Approach* e rebatizou-o como *Total Communication*, dando origem à filosofia da Comunicação Total, que utilizava todas as formas de comunicação possíveis na educação de surdos, uma vez que, dentro desta abordagem, acreditava-se que a comunicação devia ser privilegiada em detrimento da língua.

A partir de 1970, em alguns países, como na Suécia e Inglaterra, por exemplo, começou a perceber-se que a língua de sinais deveria ser usada independentemente da língua oral. A partir destes ideais, surge a filosofia bilíngue, e, por volta de meados da década de 1980, ela vem ganhando cada vez mais adeptos em todos os países do mundo.

Quanto ao Brasil, ainda não foram achadas fontes históricas a respeito da língua de sinais utilizada no país que façam referência ao período que seja anterior ao Brasil-Império. De acordo com *Diniz* (2011, p. 26), “a Libras evoluiu no século XIX, através de registros históricos, e entrou em contato com a Língua de Sinais Francesa (LSF) nas mãos do professor surdo francês E. Huet.” Este professor foi um dos principais personagens

para o estabelecimento da primeira escola para surdos no Brasil: o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 26 de setembro de 1857. Ao contextualizar, historicamente, o período que antecede à fundação do INES, Rocha (2018, p. 27) declara que “[é] neste ambiente de ensino de primeiras letras que, em junho de 1855, E. Huet apresenta ao imperador D. Pedro II um relatório em língua portuguesa, cujo conteúdo revela o plano de criação de um estabelecimento para surdos.”

A história da língua de sinais no Brasil está inextricavelmente relacionada à história do INES, pois os registros históricos mais antigos achados até o momento fazem referência a este instituto. Além disso, um número significativo destes registros encontra-se salvaguardado no Acervo Histórico do INES, e muitos deles ainda carecem de investigação histórica.

A LÍNGUA DE SINAIS: UMA MODALIDADE LINGUÍSTICA VISO-GESTUAL⁵

Por intermédio da Lei 10.436/2002, a Libras foi “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão” (art. 1º). No parágrafo único deste artigo, a Libras é entendida como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico 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, art. 1º, § único).

A partir da lei acima citada, popularmente conhecida como a “Lei da Libras”, houve a promulgação de outros diplomas legais, como o Decreto 5.626/2005 (regulamentação da Lei da Libras) cujos artigos 26 e 27 obtiveram nova redação a partir do Decreto 9.656/2018, e a Lei 12.319/2010 (regulamentação da profissão de tradutor e intérprete de Libras). Não obstante às lacunas ainda existentes na legislação vigente, é pertinente destacar que estes e outros documentos legais contribuíram para o estabelecimento de políticas públicas que têm favorecido o progresso da educação para surdos no Brasil.

Muitos estudos em linguística de línguas de sinais têm sido realizados em todo o mundo. Por se tratar de um artigo, os aspectos linguísticos da Libras serão abordados

⁵ Muitos dos aspectos que estão expostos neste tópico foram traduzidos da seção 3 – “*an overview on linguistic aspects of Libras*” (uma visão geral dos aspectos linguísticos da Libras) – do artigo de COSTA (2018).

de modo sucinto, e, neste sentido, o quadro teórico a ser delineado de agora em diante retomará argumentos importantes de alguns estudos relevantes no campo da linguística da língua de sinais.

Numa perspectiva gerativa, pode-se afirmar que as línguas de sinais são dotadas de todas as características que podem ser encontradas nas línguas naturais. Neste sentido, convém ressaltar que:

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação [...]. As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de se sentenças. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30)

Os pesquisadores das línguas de sinais corroboram que os princípios linguísticos, tais como a arbitrariedade, a flexibilidade, a versatilidade, a descontinuidade, a criatividade e a produtividade, a dupla articulação, a dependência estrutural, anteriormente relacionados às línguas orais, também estão associados às línguas de sinais. Não obstante à modalidade viso-gestual, “[a] língua de sinais brasileira, usada pela comunidade surda brasileira espalhada por todo o País, é organizada espacialmente de forma tão complexa quanto às línguas orais-auditivas.” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 127). Devido a essa complexidade, as línguas de sinais podem ser analisadas do ponto de vista fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático e discursivo.

Considerado como o “pai da Linguística da ASL”, *William Stokoe* foi o primeiro pesquisador a analisar a estrutura gramatical interna de uma língua de sinais. Ao descrever os aspectos fonológicos e morfológicos da ASL, ele apontou três parâmetros, que são: Configuração da Mão (CM); Localização (L); e Movimento (M). Este estudioso observou que os sinais não eram meramente constituídos por imagens, mas também eram compostos de símbolos abstratos complexos, em que a estrutura interna também era complexa. Mais tarde, Battison (1974; 1978) observou que os parâmetros da orientação da palma e das expressões não-manuais também pertenciam à estrutura fonológica dos sinais. A maioria dos pesquisadores no campo das línguas de sinais tem defendido que

estes parâmetros são de natureza fonológica. No que diz respeito à fonologia da língua de sinais, deve-se entender que:

A fonologia é o nível de análise gramatical onde as unidades estruturais primitivas sem significado são recursivamente combinadas para criar um número infinito de expressões significativas. É o nível de gramática que tem uma ligação direta com os sistemas fonéticos articulatórios e perceptuais, tanto os sistemas periféricos do par visual/gestual quanto do par auditivo/vocal. (BRENTARI, 1998, p. 1-2, traduzido por COSTA, 2012, p. 32)

Outra concepção, que não contradiz a definição anterior, afirma que: “Fonologia das línguas de sinais é um ramo da linguística que objetiva identificar a estrutura e a organização dos constituintes fonológicos, propondo modelos descritivos e explanatórios.” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 47). Embora o termo fonologia possa parecer estranho quando relacionado às línguas de sinais, especialmente para os leigos ou defensores de tese oposta, um número significativo de autores⁶ tem adotado esta terminologia para a descrição e análise da estrutura fonológica dos sinais.

Para além do fato de haver um nível de análise fonológica para as línguas de sinais, percebe-se que os sinais também são divididos em unidades menores que não são “fonemas”. Essas unidades são menores do que uma palavra e maiores do que o “fonema”; elas são consideradas as unidades morfêmicas. O campo da morfologia trata do “estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determinam a formação de palavras.” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 86)

Há processos morfológicos nas línguas de sinais, como por exemplo: derivação (nominalização a partir de verbos – PENTEAR/PENTE; TELEFONAR/TELEFONE); formação de compostos (CASA + CRUZ => IGREJA; CASA + ESTUDAR => ESCOLA); incorporação de números (1-MÊS; 2-MESES; 3-MESES; 4-MESES); incorporação da negativa (NÃO-GOSTAR; NÃO-TER; NÃO-QUERER); e flexão (alguns verbos são flexionados, p. ex.: AJUDAR; IR; PERGUNTAR).⁷

⁶ Dos diversos autores, destacamos: William Stokoe (1960); Robbin Battison (1974, 1978); Scott K. Liddell e Robert E. Johnson (1986, 1989); Carol A. Padden e David M. Perlmutter (1987); Wendy Sandler (1989); Harry van der Hulst (1989, 1993, 1995a, 1995b); Lucinda Ferreira-Brito (1990a, 1995); Lodenir B. Karnopp (1994, 1999); Paula F. Marentette (1995); Diane Brentari (1998); Onno Crasborn, Harry van der Hulst e Els van der Kooij (2000); André N. Xavier (2006); e Nanci A. Bento (2010).

⁷ Cf. Felipe (2002; 2006), Nascimento e Correia (2011), Rodero-Takahira (2012), Finau e Mazzuchetti (2015), Xavier e Neves (2016)

Além das características fonológicas e morfológicas, as conceituações e outros fenômenos linguísticos do campo semântico também são notáveis nas línguas de sinais. A este respeito, hipônimos, hiperônimos, sinônimos, antônimos, homônimos, parônimos, dentre outros fenômenos semânticos, não apenas têm sido observados, como também têm sido descritos e analisados nas línguas de sinais. A partir de uma perspectiva semântica, tentando entender como os sujeitos surdos constroem e desconstruem os processos de significado metafórico e polissêmico ao ler textos em português, Faria (2003) observou que, além dos conceitos construídos iconicamente, os conceitos metafóricos e metonímicos também são encontrados na Libras.

Quanto às características morfossintáticas, pode-se notar tipos de verbos em Libras, tais como: direcional (também referido como flexionado ou com marca de concordância) e não direcional (também referido como não flexionado ou sem marca de concordância). Não existem subtipos especiais para os verbos direcionais. Com relação aos verbos não direcionais, eles são classificados como: (i) verbos ancorados no corpo, e (ii) verbos que incorporam o(s) objeto(s); estes últimos também podem ser chamados de verbos classificadores. Ainda em relação ao aspecto sintático, é pertinente ressaltar: “Analisar alguns aspectos da sintaxe de uma língua de sinais requer ‘enxergar’ esse sistema que é visuoespacial e não oral-auditivo.” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 127).

Embora a ordem básica da sentença em Libras seja SVO (ou seja, Sujeito-Verbo-Objeto), a variação nesta ordem é possível a depender do tipo do verbo ou da complexidade da frase e, como resultado, os elementos da sentença são reorganizados e o resultado é gramaticalmente aceito. Além disso, os fenômenos de tópico e foco ocorrem na Libras e, a partir das observações destes fenômenos, há evidências claras de que a estrutura sintática da Libras é tão complexa quanto à do Português.

As línguas de sinais podem, outrossim, ser analisadas discursivamente a partir de um ponto de vista linguístico. É pertinente salientar que a Análise do Discurso (AD) não é um campo exclusivo da Linguística, considerando que a AD é um campo de natureza interdisciplinar. Por outro lado, a partir de uma abordagem linguística, há de se considerar que:

Na sociolinguística, o termo *discurso* é usado para se referir a qualquer uso de linguagem que vá além da frase. O discurso pode se referir a como a língua é organizada em discursos, e também pode se referir a

como as frases em um texto escrito, como um romance ou um livro de linguística, estão organizadas. A linguagem possui funções sociais, bem como funções comunicativas, e ela é, portanto, um tipo de comportamento social. A análise do discurso tem muito a ver com as funções sociais da linguagem. (VALLI; LUCAS; MULROONEY, 2005, p. 169, grifo dos autores, tradução nossa)

À luz do exposto, as perspectivas discursivas em AD para os estudos linguísticos podem ser de grande valia e não devem ser descartadas. Não obstante à escassez de estudos neste campo, as pesquisas com enfoque nas línguas de sinais brasileiras⁸ podem ser um campo altamente promissor.

COMPREENDENDO A VISÃO SOCIAL DA SURDEZ E OS DESAFIOS DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Partindo-se do princípio de que a língua de sinais constitui a primeira língua (L1) dos sujeitos surdos usuários da Libras e a língua portuguesa, sua segunda língua (L2), exibem-se nesta seção alguns desafios em relação ao letramento na perspectiva da educação bilíngue para surdos. À primeira vista, pode parecer que as seções anteriores estão desconectadas do foco desse trabalho. No entanto, deve-se perceber que o (re)conhecimento dos aspectos sócio-históricos, bem como a compreensão das especificidades linguísticas das pessoas surdas, são condições *sine qua non* para entender o processo de escolarização desses sujeitos, os desafios do letramento e as questões da educação bilíngue.

Além disso, prefere-se adotar o termo surdo em vez de “deficiente auditivo” quando se segue uma posição ou visão socioantropológica da surdez, em contraposição à visão clínica ou patológica. Neste aspecto, há de se esclarecer que:

Em vez de adotar o termo “deficiente auditivo” (no qual está incorporada uma visão patológica da surdez), o termo “surdo” será adotado neste artigo. Do ponto de vista patológico, a surdez é visto como “um defeito físico”, mas, de uma visão linguística-cultural, ela deve ser entendida mais do que uma orelha que não funciona. (COSTA, 2016. p. 716-7, tradução nossa)

⁸ Aqui, a ideia de “línguas de sinais brasileiras” é utilizada não apenas para se referir à Libras (Língua Brasileira de Sinais), mas também engloba todas as outras línguas de sinais já pesquisadas ou descritas no Brasil. Nesse sentido, podemos citar: a língua de sinais Urubu-Kaapor (cf. FERREIRA-BRITO, 1984; 1995); a língua de sinais Terena (cf. SUMAIO, 2014); a língua de sinais Pataxó (cf. DAMASCENO, 2017); dentre outras.

Um dos grandes entraves na educação de surdos diz respeito à visão clínica imbricada nos documentos oficiais do governo e, por conseguinte, nos discursos da equipe pedagógica. Por estar implícita ou explícita em discursos ou em metanarrativas oficiais, tal visão pode repercutir tanto no fazer pedagógico quanto nas atitudes a serem adotadas em relação aos surdos. Além disso, essa visão pode tornar-se ainda mais periculosa quando permanece camuflada em discursos supostamente “democráticos”.

Convém salientar, ainda, que “o conceito socioantropológico da surdez atribui a esta uma noção diferente daquela proposta pela visão clínica.” (MACHADO, 2008, p. 59). Ao se tomar uma posição que contemple a concepção social de surdez, adota-se uma postura que compreende e vê a surdez sob a ótica de minoria sociolinguística e cultural (SLOMSKI 2010). É o modelo sociocultural da surdez que sustenta ou fornece pressupostos teóricos para a concepção de bilinguismo ou educação bilíngue para surdos. Ao tratar da pessoa surda sob a égide do modelo sócio-antropológico, defende-se que:

Os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. A língua de sinais constitui o elemento identitário dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguística e comunicativa – e cognitiva por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos. (SKLIAR, 1997, p. 102)

Antes de refletir acerca do ensino de língua portuguesa para surdos, faz-se necessário compreender um pouco mais a respeito do bilinguismo. Embora o termo bilinguismo possa embutir muitas acepções, é relevante apontar que o bilinguismo na surdez é uma área extremamente recente e está inserida na área de estudos sobre educação em contextos bilíngues (o multi/bilinguismo, o inter/biculturalismo, o bidialectismo e o (bi)letramento), de minorias, uma subárea da Linguística Aplicada que focaliza o bilinguismo como uma alternativa para os contextos bi/multilíngues minoritários, minoritarizados e invisibilizados. (CAVALCANTI, 2011)

Uma problemática bastante comum no processo educacional dos surdos refere-se ao ensino de língua portuguesa. Um fato que era observado no final do século XX e parece que ainda tem perseverado no século XXI é o seguinte:

Na verdade, o ensino da língua portuguesa para surdos sempre foi baseado no processo de alfabetização de crianças ouvintes. Os resultados desse tipo de ensino, indiscutivelmente, são considerados um fracasso: constata-se que a criança surda não atinge o domínio da língua portuguesa, a língua “ensinada” oralmente e graficamente durante todo o período em que a criança fica dentro da escola (por volta de 10 a 15 anos, ou mais). (QUADROS, 1997, p. 111)

Corriqueiramente, para sanar o “problema” acima descrito, as crianças surdas por serem geralmente vistas a partir de um olhar patologizante têm sido encaminhadas às salas de recursos ou programas de apoio para resolver os “déficits de aprendizagem”. Contudo, as salas de recursos e programas de apoio não têm sido capazes de resolver uma das questões fundamentais do discente surdo, considerando que: “As dificuldades do aluno surdo decorrentes de seu desconhecimento do português não são compreendidas nesse espaço de aprendizagem, o que o coloca em uma posição desfavorável para o acesso ao conhecimento.” (SILVA; BOLOGNINI, 2015, p. 12). Com efeito, o discente é representado como “aluno-problema” e esse fato, em geral, pode determinar evasão escolar.

Ao discutir “sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas”, Capovilla (2011) tem apontado os equívocos nas políticas públicas sobre educação regular e especial no Brasil. Ao obter os dados de pesquisas e analisá-los, esse pesquisador infere que:

[...] impor essa política de inclusão (que destitui e remove as crianças surdas de sua escola bilíngue e as exila e espalha em escolas incapazes de compreendê-las e ensiná-las em sua língua) com base na expectativa de que as crianças pré-alfabetizadas possam vir a fazer uso da leitura orofacial para aprender a ler e escrever é uma medida vã, irresponsável e falaciosa. A leitura orofacial não se desenvolve à parte da alfabetização, a menos que a criança surda receba ajuda profissional especializada intensiva, baseada em métodos comprovadamente eficazes, fora do contexto escolar. (CAPOVILLA, 2011, p. 90)

O autor em destaque pontua as seguintes conclusões: (i) as crianças ouvintes devem ser tratadas como ouvintes; (ii) as crianças deficientes auditivas devem ser tratadas como deficientes auditivas; e, (iii) as crianças surdas devem ser tratadas como surdas. Diante disso, abaliza F. Capovilla, poderemos ter políticas públicas mais responsáveis e alinhadas com o conhecimento científico sobre desenvolvimento de linguagem infantil para a educação de ouvintes, deficientes auditivos e surdos.

Uma gama de outras questões, que não foram discutidas nesta seção, permeiam os desafios da educação bilíngue para surdos, a saber: a ausência ou insuficiência de cursos de formação para professores bilíngues e tradutores-intérpretes de Libras; a resistência às mudanças e adaptações curriculares por parte das instituições que atendem aos surdos; a formação continuada para os professores da educação inclusiva e da educação especializada; a inserção da disciplina de Libras (como L1 para surdos e como L2 para ouvintes); o currículo da disciplina de Língua Portuguesa (como L1 para os ouvintes e como L2 para os surdos); dentre outras questões. Nisto, pode-se perceber que a possibilidade de debate é infinita e muitas questões podem ser levantadas dentro do objeto “ensino de português para surdos” ou “letramento e surdez”.

Enfim, além da exposição da visão de surdez que sustenta a noção de educação bilíngue, foram expostos de modo sucinto alguns desafios. Existem muitos outros desafios que, embora não tenham sido citados ou abordados em profundidade, têm sido elencados e intensamente discutidos por diversos teóricos.⁹ Compreender os desafios deve ser o primeiro passo para se buscar uma educação para surdos de boa qualidade e que, além de considerar os seus aspectos históricos, atenda as suas particularidades linguísticas, culturais e sociais.

DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS INCONCLUSIVAS: O QUE AINDA PRECISA SER DESVELADO?

“O número de estudos sobre história da cultura escrita tem aumentado muito em diversos países nas últimas décadas.” (GALVÃO; FRADE, 2016, p. 207). Embora os estudos neste campo tenham aumentado significativamente, as práticas escritas dos surdos, sobretudo aquelas não (re)editadas, publicitadas ou historiadas, têm permanecido num mundo obscuro. Partindo-se desse fato, conjectura-se as seguintes questões:

- Se há relatos de surdos que receberam educação formal desde a Idade Moderna, onde estão (se é que existem) os registros escritos destes surdos?
- Que critérios podem ser estabelecidos para identificar os manuscritos de surdos que não relataram a sua condição auditiva (surdo, deficiente auditivo ou algo similar)?

⁹ Cf. Quadros (1997), Botelho (2005), Guarinello (2007), Machado (2008), Dorziart (2009), Slomski (2010), Fernandes (2012).

- Será que, em alguma instituição, há diários de surdos salvaguardados em suas bibliotecas ou acervos?
- Será que textos escritos de surdos foram perdidos ou extintos? Em caso positivo, por quais razões?

Até o momento, estas e outras perguntas ainda permanecem na obscuridade ou sem respostas.

Ao abordar questões sobre “escrever e conservar a memória”, A. Petrucci expõe que as categorias de escritas que podem ser consideradas, numa primeira instância, “memoráveis” são as seguintes:

- (1) os documentos públicos e privados;
- (2) os atos de natureza legislativa, administrativa, judiciária e fiscal emanados de instituições públicas;
- (3) os documentos memoráveis, de natureza pública ou privada, que contêm lembranças de medidas ou eventos públicos, de pessoa viva ou morta, com expressões cronológicas expressas, em qualquer tipo de suporte: epígrafes, inscrições pintadas, cartazes impressos e similares;
- (4) os textos memoráveis de natureza econômica e não autêntica e mais ou menos efêmeras, elaborados por razão de natureza privada – contas, balanços, declarações fiscais, declaração de bens, registros administrativos desde que estejam, de alguma forma, formalizados e datados;
- (5) os livros de memórias e de família, dispostos em ordem cronológica;
- (6) diários e lembranças pessoais;
- (7) compilações organizadas de modo esquemático e cronológico, notícias de vários tipos relativas a uma determinada instituição, cidade, comunidade ou área;
- (8) obras propriamente historiográficas, de qualquer natureza e extensão, da autobiografia à história universal. (PETRUCCI, 2002, p. 119-120, tradução nossa)

Ante a essas possibilidades, questionamo-nos: Se houver textos de surdos (sobretudo relativo aos itens 5, 6 e 8), como poderíamos analisá-los considerando que a escrita da língua portuguesa é a sua segunda língua? As análises seguiriam um rumo distinto quando comparado às análises dos textos de pessoas ouvintes? Quais técnicas e métodos poderiam ser utilizados para análise destes textos? De que forma os distintos momentos históricos e a adoção de uma determinada filosofia educacional (oralismo, comunicação total ou bilinguismo/gestualismo) tiveram impacto na produção escrita dos surdos?

Por certo, no dia em que pudermos encontrar uma ou mais respostas para as questões expostas nesta seção, poderemos finalmente afirmar que há uma História Cultural da escrita dos sujeitos surdos. Confiando que esse dia brevemente chegará,

devemos ser otimistas em ponderar que essa história poderá ser encontrada, elucidada e/ou (re)constituída. Nesse sentido, apesar de Jean Mallon não ter tratado especificamente desse objeto, é válido retomar as suas palavras: “O campo é imenso, tão imenso, que ninguém no mundo poderia explorá-lo por completo. Somente se pode passear por ele, e, desses passeios, sempre retornar trazendo algo consigo.” (PETRUCCI, 2002, p. VI, tradução nossa)

Posto isso, que esquadriremos incansavelmente caminhos que nos levem aos antigos textos escritos dos surdos de maneira que possamos desvendar e recrudescer a história da cultura escrita desses sujeitos. Para além disso, que estimulemos os surdos de nossa época a adotarem práticas de escritas em língua portuguesa, a fim de que possamos salvaguardar seus textos e assim contribuir para a conservação da memória destas escritas para estudos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIROS, Patrício Nunes. Por uma abordagem da história cultural das práticas de escrita na edição de textos. **ALEA**, Rio de Janeiro, v. 19/2, p. 389-414, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alea/v19n2/1807-0299-alea-19-02-00389.pdf>

BARROS, José D’Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3055/305526860014.pdf>

BATTISON, Robbin. **Lexical borrowing in American Sign Language**. Silver Spring, MD: Linstok, 1978.

BATTISON, Robbin. Phonological deletion in American Sign Language. **Sign Language Studies**, v. 5, p. 1-19, 1974. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/sls.1974.0005>

BENTO, Nanci Araújo. **Os parâmetros fonológicos**: configuração de mãos, ponto de articulação e movimento na aquisição da língua brasileira de sinais – um estudo de caso. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Salvador, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8409>

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.656, de 27 de dezembro de 2018. Altera o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 dez. 2018. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9656.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2 set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 20 nov. 2015.

BRENTARI, Diane. **A prosodic model of sign language phonology**. Cambridge: MIT Press, 1998. p. 1-2.

CAPOVILLA, Fernando C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, Nídia Regina Limeira. (org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. p. 77-99.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Multilinguíssimo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 171-186.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

COSTA, Roberto César Reis da. Analyzing a curriculum proposal for Brazilian Sign Language. **Journal of Modern Education Review**, v. 6, n. 10, p. 716-7, 2016. Disponível em: <http://www.academicstar.us/UploadFile/Picture/2017-8/20178265451615.pdf>

COSTA, Roberto César Reis da. Evaluating the teaching-learning process of Brazilian Sign Language as a second language in higher education. **International Research in Higher Education**, v. 3, n. 2, p. 99-111, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5430/irhe.v3n2p99>

COSTA, Roberto César Reis da. **Proposta de instrumento para a avaliação fonológica da língua brasileira de sinais: FONOLIBRAS**. 2012. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17216>

DAMASCENO, Letícia de Souza Magalhães. **Surdos Pataxó: inventário das línguas de sinais em território etnoeducacional**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

DE CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DINIZ, Heloíse Gripp. **A história da língua de sinais dos surdos brasileiros: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais da Libras**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2011.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FARIA, Sandra Patrícia. **A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/5287>

FELIPE, Tanya Amara. Os processos de formação de palavra na Libras. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 200-217, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/803>

FELIPE, Tanya Amara. Sistema de Flexão Verbal na LIBRAS: Os classificadores enquanto marcadores de flexão de gênero. In: **Anais do Congresso Surdez e Pós-Modernidade: Novos rumos para a educação brasileira**. 1º Congresso Internacional do INES & 7º Seminário Nacional do INES. Rio de Janeiro: INES, Divisão de estudos e Pesquisas, 2002. p. 37-58.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. Similarities and differences in two sign languages. **Sign Language Studies**, v. 42, p. 45-46, 1984. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/sls.1984.0003>

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1995.

FINAU, Rossana Aparecida; MAZZUCHETTI, Vinícios. A incorporação de numeral em estruturas classificadoras de Língua Brasileira de Sinais. **ReVEL**, v. 13, n. 24, p. 67-86,

2015. Disponível em:
<http://www.revel.inf.br/files/13e0a7830cf5d13dc8944a087c967423.pdf>

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Dossiê: História da cultura escrita. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá (PR), v. 16, n. 1 (40), p. 207-214, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v16i1.775.0>

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

LANE, Harlan. **When the mind hears: a history of the deaf**. New York: Random House, 1984.

LANG, Harry G. Perspectives on the history of deaf education. In: MARSCHARK, Mark; SPENCER, Patricia Elizabeth (ed.). **The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education**. 2nd ed. New York: Oxford University Press, 2011. p. 7-17.

MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MEADOW, Kathryn P. **Deafness and child development**. Berkeley: University of California Press, 1980.

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

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; CORREIA, Margarita. **Um olhar sobre a morfologia dos gestos**. Porto: Universidade Católica Editora, 2011.

PETRUCCI, Armando. Premessa. In: PETRUCCI, Armando. **Prima lezione di paleografia**. Roma-Bari: Laterza, 2002. p. V-VIII.

PETRUCCI, Armando. Testi scritti, testi perduti, testi ritrovati. In: PETRUCCI, A. **Prima lezione di paleografia**. Roma-Bari: Laterza, 2002. p. 99-126.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Vol. 1, 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2018.

RODERO-TAKAHIRA, Aline Garcia. Questões sobre compostos e morfologia da Libras. **Estudos Linguísticos**, v. 41, n. 1, p. 262-276, 2012. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1231>

SÁNCHEZ, Carlos. **La educación de los sordos en un modelo bilingüe**. Mérida: Diakonia, 1991.

SILVA, Ivani Rodrigues; BOLOGNINI, Carmen Zink. Reflexões sobre o ensino de português escrito para surdos. In: BOLOGNINI, Carmen Zink; SILVA, Ivani Rodrigues (org.). **Sentidos no silêncio: práticas de língua(gem) com alunos surdos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 11-26.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da Primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2006. p. 14-37.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, C. (org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 75-110.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2010.

SUMAIO, Priscilla Alyne. **Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da Libras e de sinais nativos por indígenas surdos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115690>

VALLI, Clayton; LUCAS, Ceil; MULROONEY, Kristin J. **Linguistics of American Sign Language: an introduction**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2005.

XAVIER, André Nogueira; NEVES, Sylvia Lia Grespan. Descrição dos aspectos morfológicos da Libras. **Revista Sinalizar**, v. 1, n. 2, p. 130-151, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rs.v1i2.43933>

RECEBIDO EM: 22/01/2020

PARECER DADO EM: 11/05/2020