

MÉTODO FÔNICO E MEDICALIZAÇÃO: pela heterogeneidade dos surdos e da educação

Aline Lima da Silveira Lage 

Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)
Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Desirée De Vit Begrow 

Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Salvador, BA, Brasil

Elaine Cristina de Oliveira 

Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Salvador, BA, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i15.42941>

RESUMO

Neste artigo objetivamos discutir o caráter medicalizante da proposta de alfabetização para pessoas surdas, especialmente quando baseada em perspectivas fônicas, presentes na Política Nacional de Alfabetização (PNA). A análise que fizemos do documento nos possibilitou observar a recomendação velada de um método para ensinar crianças a ler e escrever, inclusive as surdas. A defesa da PNA de que a abordagem metodológica pautada na instrução fônica e na consciência fonológica é superior a qualquer outra e deve ser tomada como princípio na fase inicial da alfabetização é medicalizante porque reduz a complexidade do processo de alfabetização e desconsidera a heterogeneidade que marca as diferentes formas de aprender tanto da criança ouvinte quanto da criança surda. Afirmamos ainda que qualquer proposta política com base democrática precisa considerar a pluralidade de estudos científicos realizados sobre alfabetização até o momento, e ainda, levar em conta a diversidade cultural, social, econômica e política que determina os diferentes atores envolvidos na alfabetização (professores, alunos e escolas). Por fim, destacamos que uma política que se propõe inclusiva precisa reconhecer os diferentes modos de ser e aprender das crianças surdas, suas possibilidades linguísticas e sua diversidade cultural.

Palavras-chave: Política Nacional de Alfabetização. Medicalização. Surdez. Método fônico.

RESUMO EM LIBRAS



<https://youtu.be/7tk1wx135Zg>

PHONIC METHOD AND MEDICALIZATION: for the deaf heterogeneity and education

ABSTRACT

In this article our goal is to bring a discussion over the medicalization profile of the literacy process for deaf people, especially if it is based on phonic perspectives, part of the National Literacy Policy (PNA). The analysis we present on the document allowed us to observe a secret recommendation of a method to teach children how to read and write, including the deaf ones. The PNA defense of a methodological approach based on phonics instruction and on phonological awareness is superior to any other and must be taken as a principle in the initial phase of literacy is medicalizing because it diminishes the complexity of the literacy process and does not take into consideration the heterogeneity that highlights different ways of learning – of the hearing child and the deaf child. We also claim that any democratic political proposal needs to consider the plurality of scientific studies ever made about literacy and, more than that, consider the cultural, social, economic, and political diversity that determines different actors involved in the literacy process (teachers, students, and schools). Finally, we emphasize that a supposedly inclusive politics needs to recognize different ways of being and learning of deaf children, their linguistic possibilities, and their cultural diversity.

Key-words: National Literacy Policy. Medicalization. Deafness. Phonic method.

MÉTODO FÓNICO Y MEDICALIZACIÓN: por la heterogeneidad de los sordos y de la educación

RESUMEN

En este artículo objetivamos discutir el carácter medicalizante la propuesta de alfabetización para personas sordas, especialmente cuando es basada en perspectivas fónicas, presentes en la Política Nacional de Alfabetización (PNA). El análisis que hicimos del documento nos permitió observar la recomendación velada de un método para enseñar niños a leer y escribir, incluso a los sordos. La

defensa de la PNA de que el abordaje metodológico pautado en la instrucción fónica y en la conciencia fonológica es superior a cualquier otra y debe ser tomada como principio en la fase inicial de la alfabetización es medicalizante porque reduce la complejidad del proceso de alfabetización y desconsidera la heterogeneidad que marca las diferentes formas de aprender tanto del niño oyente como del niño sordo. Así afirmamos que cualquier propuesta política con base democrática necesita considerar la pluralidad de estudios científicos realizados sobre alfabetización hasta el momento, y aún, llevar en cuenta la diversidad cultural, social, económica y política que determina los diferentes actores envueltos en la alfabetización (profesores, alumnos y escuelas). Por fin, destacamos que una política que se propone inclusiva precisa reconocer los diferentes modos de ser y aprender de los niños sordos, sus posibilidades lingüísticas y su diversidad cultural.

Palabras clave: Política Nacional de Alfabetización. Medicalización. Sordera. Método fónico.

Introdução

Neste dossiê pleiteamos práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam, nas políticas educacionais, a diversidade de culturas no Brasil. Compreendemos que a medicalização é um fenômeno recorrente nas escolas e nas políticas públicas. Assim sendo, propomos discutir o caráter medicalizante da proposta de alfabetização para pessoas surdas, especialmente quando baseadas em perspectivas fônicas, presente na Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019).

O conceito de medicalização por nós assumido foi proposto pelo Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade publicado na Carta do IV Seminário Internacional **A Educação Medicalizada: desver o mundo, perturbar os sentidos**.

Medicalização envolve um tipo de racionalidade determinista que desconsidera a complexidade da vida humana, reduzindo-a a questões de cunho individual, seja em seu aspecto orgânico, seja em seu aspecto psíquico, seja em uma leitura restrita e naturalizada dos aspectos sociais. Nessa concepção, características comportamentais são tomadas apenas a partir da perspectiva do indivíduo isolado, que passaria a ser o único responsável por sua inadaptação às normas e padrões sociais dominantes (FÓRUM, 2015, p. 1 apud OLIVEIRA, HARAYAMA; VIÉGAS, 2016, p. 102).

Acerca das políticas educacionais no Brasil, as propostas das últimas décadas foram delineadas após intensos debates nas esferas estatais, como por

exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014). A alfabetização integra este contexto no qual se compreende que o processo escolar abarca múltiplas dimensões. Contudo, no ano de 2019, observamos o rompimento desse olhar mais alargado e a construção de uma perspectiva bastante específica segundo a qual estaria na alfabetização a origem dos problemas educacionais, em especial ensinar as crianças a ler e escrever.

Assim, produziu-se a PNA fundamentada nas relações entre grafemas e fonemas que sustentam o método fônico de acordo com a psicologia cognitiva (CAPOVILLA, A; CAPOVILLA, F, 2004; JUSTINO; BARREIRA, 2012; SCLIAR-CABRAL, 2013). A PNA afirma que a “consciência fonêmica” e a “instrução fônica sistemática” (BRASIL, 2019, p. 16) deveriam ser incorporadas em programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização, e seriam o melhor meio para tornar as “práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país” (p. 7).

A PNA foi instituída em abril de 2019, no Decreto nº 9.765, buscando “elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro” (BRASIL, 2019). No Caderno da política são destacados como princípios e objetivos a “fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das ciências cognitivas” (constituída pela psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva). A proposta tem sido avaliada por entidades acadêmicas como a Associação Brasileira de Alfabetização (ABALf) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), sobretudo o Grupo de Trabalho de Língua Brasileira de Sinais - Libras (GT Libras). Em agosto, a plenária da ABALf (2019) indicou que é preciso “manter uma atitude crítica sobre o que ocorre no campo da alfabetização e incentivar o pluralismo teórico e metodológico na abordagem do tema”.

O GT Libras da ANPOLL se manifestou em carta enviada ao Ministério da Educação (MEC), em outubro de 2019, solicitando a instituição de “Grupo de Trabalho para discutir os dados existentes e definir, de forma a sistematizar, princípios metodológicos de alfabetização de estudantes surdos, surdocegos e com

deficiência auditiva” (ANPOLL-GT LIBRAS, 2019). Entendemos que **evidências científicas** deveriam repercutir a diversidade dos participantes da escola sem desconsiderar suas singularidades e contextos sócios históricos e culturais.

Aos alunos surdos e com deficiência auditiva, o MEC pretende promover a oferta de educação bilíngue na qual a Libras é considerada a primeira língua (L1) e a modalidade escrita da Língua Portuguesa (LP) é considerada segunda língua (L2). A adoção desse modelo pode ser realizada em escolas e classes bilíngues, bem como em escolas inclusivas. Capovilla (apud BRASIL, 2019) avalia que há

excelentes recursos para a adaptação do conteúdo curricular em Libras [e] para a aquisição e desenvolvimento da alfabetização e da leitura orofacial em Português como **processos de retroalimentação cruzada em círculo virtuoso de abrangência crescente** (p. 37, grifo nosso).

Consideramos que a presença de alunos surdos na escola regular por si só convida a inquirir as práticas pedagógicas e a pertinência do espaço frente a tantas peculiaridades que envolvem esta população. Contudo, refletimos sobre o método de ensino e material pedagógico que a PNA (BRASIL, 2019) aponta como solução para o fracasso escolar das pessoas surdas.

Para evidenciar o determinismo indicado na atual política de alfabetização debatemos a heterogeneidade humana, a presença de surdos na escola entendendo sua especificidade linguística e o caráter medicalizante de algumas políticas educacionais.

1. Os surdos como existências que evidenciam a heterogeneidade humana

Existir implica em ter presença viva, ocupar lugar e ser atravessado pelos efeitos do tempo. Nossa espécie tem assumido diversas formas de existência e de interação entre nós e com os demais seres vivos nas diversas paisagens e períodos de tempo. Caso não tenhamos conhecimento dessa realidade, naturalizamos o estado atual em que vivemos, restringindo a realidade ao vivido no agora. Por meio da transmissão cultural, troca simbólica, aprendemos como viveram as gerações que nos antecederam.

Relatar a experiência é ação própria de nossa espécie. Por exemplo, na Serra da Capivara, localizada no estado do Piauí, habitantes de tempos distantes marcaram sua presença com arte rupestre.

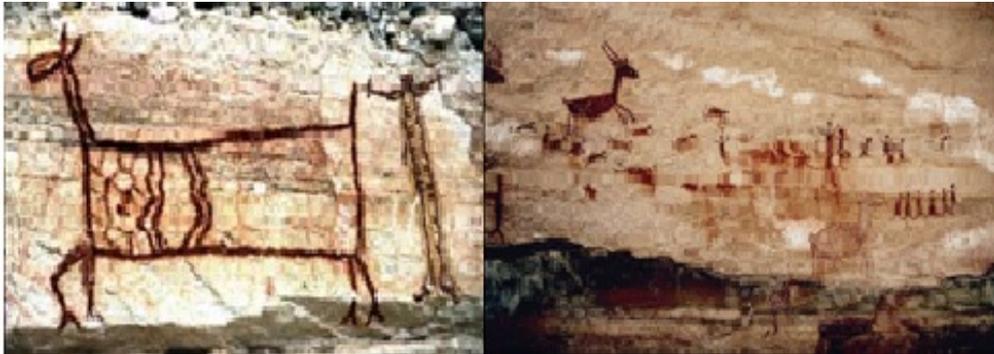


Figura 1: Arte rupestre da Serra da Capivara-PI. Fonte: Com Ciência¹; Silva (2008).

A arte rupestre e outros sinais deixados pelos homens nos permitem saber que existiram e deduzir como viviam. Por múltiplas linguagens nós humanos expressamos nossa experiência de existir como nas declarações a seguir:

[Surdo] após a idade de sete anos, abandonado a mim mesmo e não tendo recebido nenhuma instrução depois dessa época onde eu sabia somente ler e escrever um pouco; vim à Paris aos vinte e um anos, fiz-me aprendiz contra a vontade e a opinião de meus pais que me julgavam incapaz de aprender; obrigado a encontrar um trabalho para subsistir; sem apoio, sem proteção, sem recursos; internado duas vezes no hospital, faltoso no trabalho; forçado a lutar sem cessar contra a miséria, a opinião, o pré-julgamento, as injúrias, as provocações ofensivas dos meus pais, de amigos, de vizinhos, de irmãos que me tratam por besta, imbecil, de louco.

(...) o que mais marcou na minha vida na escola foi quando a professora disse para mim que fazer os sinais é muito feio, que eu era igualzinho a um macaco, disse que eu sou parecida com o macaco e me obrigava a não fazer os sinais, (...) a professora falava para a minha mãe que eu não devia fazer sinais, minha mãe obedecia e me obrigava a falar, eu sofria porque queria muito de fazer os sinais com os amigos surdos.(...) eu ficava muito decepcionada porque eu não sabia o que falar e eu sofri muito com isto.

Acima estão expressas existências marcadas pelo abandono, pré-julgamento, injúrias, ofensas dos mais próximos e dos desconhecidos, decepção. Experiências de desalento que denotam sentimento de serem percebidos como um

¹ Arqueologia da região do Parque Nacional Serra da Capivara por Niéde Guidon. Disponível em: <http://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/arqueologia/arq10.shtml>

tipo de subespécie. É indisfarçável nossa indignação porque, apesar de tudo o que a cultura humana criou, os dois relatos representam uma duração no tempo (LAGE, 2019).

O primeiro relato, notado pelo professor surdo Ferdinand Berthier (BERTHIER, 1840, p. 35), é o trecho da carta que um trabalhador surdo encaminhou à redação do *Journal Encyclopédique de Bouillon*, em fevereiro de 1780. O segundo relato é o depoimento de Luiza (nome fictício) concedido em 2005 para a pesquisadora surda Strobel (2008, p. 49). Esta pretendeu identificar as descrições sobre as visões históricas diferenciadas pelas quais se poderia construir a história dos surdos na escola, no espaço colonial, como sujeitos surdos na diferença linguística cultural.

A similitude entre os dois relatos - separados por 225 anos - é desconcertante. Embora Luiza, ao contrário do surdo setecentista, tenha experienciado a escola, demonstra não ter pertencido àquele espaço. Talvez nem se sentisse pertencendo à família, pois 95% dos surdos são gerados em famílias que não idealizavam seus perfis (KELMAN *et al.*, 2011).

Luz (2013) buscou compreender as condições de existência plena e digna ofertada para os surdos segundo o efeito que lhe provocaram as narrativas de alguns pais de surdos e percebeu que os surdos anseiam por sua aparição. Para tal é preciso que haja uma identificação exata de sua condição orgânica e que esta não os negue na demanda apresentada por seu rosto; que seja garantida a oferta de um instrumento linguístico pleno, acessível e cotidiano; que tenham “cesso aos saberes veiculados e facilitados por um Outro; que tenham amparo humano que sustente a construção de sua presença singular no mundo (LUZ, 2013, p. 1).

Aparição é a condição de parecer aos Outros como alguém que é a singularização de toda a humanidade. A “realização plena e criativa de si no aqui-agora [...] a partir de experiência ética, sensorial, afetiva, linguística e cultural ofertada pela presença de um Outro responsável por mim enquanto um alguém com rosto” (LUZ, 2011, p. 61).

Ao contrário de seres singulares, surdos têm sido percebidos como peças defeituosas, distintas do molde esperado. Há uma literatura relevante sobre essa

história que narra as filosofias educacionais (BERTHIER, 1840; SACKS, 1998; SKLIAR, 1998; LACERDA, 1998; SILVA, 2006; CAMPELLO, 2008; TUXI, 2009; LOBO, 2015) e diferentes discursos e práticas que medicalizam a surdez.

Não consideramos que constatar a surdez, avaliar a audição, ou ativá-la por meio de implante coclear (IC) configurem a medicalização da surdez (LAGE, 2016; LAGE; KELMAN, 2019). O IC é um procedimento cirúrgico que permite a captação do som por meio de uma antena e o dirige a um processador de fala. O objetivo do implante é substituir as células ciliadas da cóclea que não funcionam adequadamente.

Mas, para que seja eficaz há critérios de elegibilidade a observar como idade e desenvolvimento da linguagem dos candidatos (KELMAN, 2015). Contudo, conceituar a surdez como doença, desvio, anomalia, sim é medicalizante. Quando as culturas determinam formas de pensar e de se comportar, tanto quanto de ensinar e de aprender (REGO MONTEIRO, 2006) também provocam medicalização. E diante da “falta” de audição, formas de ser, ensinar e aprender foram propostas aos surdos, impedindo-os ou invisibilizando sua resistência ao que está submetido (RODRIGUES, 2018) evidenciando o contexto medicalizante. Assim como Luz (2011) avalia, os surdos deveriam aprender a falar para serem considerados com o rosto igual aos demais.

Lev Vigotski (1896-1934) criticou as concepções que separam mente e corpo, cognição e ambiente socio-histórico. Dedicou-se à educação de surdos, cegos e pessoas com comprometimentos cognitivos - nos termos que usamos hoje (PRESTES, TUNES, NASCIMENTO, 2013). No livro Fundamentos de Defectologia (VIGOTSKI, 1997) constatamos que iniciou seu trabalho seguindo a tradição: tentava humanizar os surdos concedendo-lhes a capacidade de falar oralmente. Porém, notou que se tratava de uma artificialização. As crianças surdas o convenceram a entender que aquela mímica significava o mundo (LAGE, 2019). Vigotski apresenta na obra um “percurso histórico antagônico ao da ciência de sua e de nossa época” (TUNES, 2017, p. 83). Na contramão das tendências científicas hegemônicas que procura padrões, admitiu a variabilidade intrínseca do fenômeno

psicológico humano e “ponto de partida da Defectologia” (p. 83). Esta deveria compreender o porquê e como acontece a variabilidade, “ou seja, das leis que a regem, em oposição à ideia de que se deve buscar as leis que regem a uniformização” (p. 83). As fontes primordiais do desenvolvimento humano são o seu caráter histórico-cultural e a cooperação social. Tunes (2017) sublinha que nos dias atuais prevalece a noção de que o desenvolvimento tem origem na programação biológica, relegando ao ambiente social apenas sua expansão. Vigotski e seu grupo nos ofereceram a compreensão de homem não ficcional, abstrato e enunciado num padrão (TUNES, 2017).

O desenvolvimento das funções mentais tem caráter mediado; a criação e o uso dos símbolos, a imersão cultural, repercutem no desenvolvimento das funções mentais superiores e a educação escolar é parte do processo, propiciando às crianças saltos qualitativos no desenvolvimento. Na escola, o processo de alfabetização - domínio da linguagem escrita, enriquecer-se com as criações humanas - e a atividade colaborativa - resolução de tarefas mais difíceis que não podem realizar sozinhas - permitem que as crianças sejam instruídas. “À educação escolar, à instrução cabe atrair e orientar o complexo e poderoso curso dialético do desenvolvimento cultural da criança, que vem fecundado pela vivência humana” (PRESTES, TUNES, NASCIMENTO, 2013, p. 61).

Elegemos a noção de heterogeneidade a partir de Vigotski para afirmar as existências que têm a surdez como um dos seus traços. Não importa o quanto possam captar sons. Se sua expressão se faz por língua gesto-espacial, se usa língua oral, ou o quanto consegue ver e ouvir. Importa o que motivou ativar a audição ou aprender a falar ou a usar línguas de sinais. O estabelecimento de padrões que limitem a existência de pessoas surdas significa para nós medicalizar a surdez (LAGE, 2019). Importa não ser constrangido a se conformar num modelo. Importa que nas interações com os demais humanos, os surdos se desenvolvam plenamente, tendo acesso à cultura produzida pelas gerações anteriores para não naturalizar a realidade e produzindo novas referências.

2. Os surdos, a escola e as línguas

Respeitando as diversas formas de ser e existir dentro da escola, a partir da língua gestual-visual, ou mesmo pela ativação da audição, observamos que surdos diferem dos ouvintes e, portanto, não cabem análises homogeneizantes. Cabe refletirmos sobre como a escola respeita os modos de ser surdo ou naturaliza histórias relacionadas às perspectivas medicalizantes, como feito por longo tempo nas discussões sobre as filosofias educacionais. Essas discussões estiveram, muitas vezes, centralizadas em técnicas de intervenção medicalizantes sustentadas na ideia dos níveis de perda auditiva que autorizavam a ser surdo ou a aproximar do ouvinte. Neste caso, e a partir desta perspectiva, o ser surdo o distanciava da desejada homogeneidade (de uma suposta normalidade) e o colocava cada vez mais no lugar da deficiência. Estas ações, que classificam surdos com base na capacidade auditiva, marcavam o como ensinar ou educar o surdo de forma a apagar a característica que mais o diferencia do ouvinte, a língua. De acordo com Fernandes (1999):

Muito além da dimensão biológica e limitada da surdez encarada como 'deficiência auditiva', 'limitação fisiológica' ou 'patologia', que os bancos escolares edificam sob a égide da cientificidade, está a dimensão sócio-histórico-cultural que a caracteriza como *diferença* construída historicamente e, portanto, geradora de identidades múltiplas e multifacetadas (FERNANDES, 1999, p. 59).

Pensando sobre um dos aspectos que difere culturalmente uma pessoa surda e que a singulariza dentre outras pessoas também surdas, a modalidade linguística utilizada tem destaque. De forma a legitimar a Libras no país foi promulgada, em 2002, a Lei nº 10.436, regulamentada em 2005 por meio do Decreto nº 5.626. Este dispõe sobre a língua, indicando como deve ser garantida em diferentes campos sociais: saúde, educação, cidadania. Contudo, é importante refletir que o próprio documento reitera que a língua de sinais (no Brasil, Libras - Língua Brasileira de Sinais) não substitui o Português escrito, portanto, está clara a relação linguística manifesta.

Embora reconhecida legalmente no país, a língua de sinais não ocupa lugar hegemônico em escolas, nem na sociedade, em especial, por se realizar espacialmente. Sabemos que a língua carrega consigo a cultura do grupo de

utentes e que ela se perpetua à medida que estes a mantêm viva. Pensemos sobre o significado de uma língua que socialmente tomou forma a partir de um outro considerado como deficiente, não reconhecida como tal, mas como mímica² por boa parte da sociedade na qual ela se realiza. Morello (2015, p. 84) citando Oliveira (2007), reforça a importância da legislação para as comunidades linguísticas uma vez que dá visibilidade e reconhecimento da existência de seus falantes. Apesar disso, não resta dúvidas sobre a desvalorização social e cultural de uma língua de modalidade não-oral e que tem um sistema de escrita desconsiderado no ambiente escolar, exceto em algumas poucas instituições bilíngues.

Desta forma, refletimos sobre as dificuldades impostas às crianças surdas ao chegarem na escola, do ponto de vista da linguagem. Referimo-nos às que não estão oralizadas e que frequentemente carregam consigo uma língua caseira, não compartilhada com a comunidade escolar. Essa criança, muitas vezes são avaliadas como “sem língua” (KUMADA, 2012; ALBANESE, 2015).

Se a língua usada nesta condição não é a desejada por este ambiente há um conflito. Ao ingressar na escola é desejado que compreendam a escrita de uma outra língua da qual não têm como participar a não ser pela visualidade e que nem sempre lhe permite estabelecer significado, pois geralmente, as crianças não sabem para que serve. Wanderley (2015, p. 12) ilustra bem esse fato quando declarou: “[...] Desconhecia completamente a necessidade de correção [do Português]. Para mim as palavras já estavam prontas e corretas à medida que simbolizavam meu pensamento, se eu as compreendia, elas não estavam erradas.” Podemos então refletir sobre o significado que a escrita da LP tem para as crianças surdas, o quão distante pode ser de sua compreensão, e como projetam essa língua em suas vidas.

O uso da língua é político e ser colocado a aprender a língua do outro pode representar uma relação de dominação. Fernandes (1999) reforça tal argumento

² O senso comum considera os sinais como gestos expressivos apenas, apreensíveis por simples imitação. Entretanto, durante muito tempo mímica foi o termo para se referir às línguas de sinais mesmo quando pesquisadores, como Vigotski, reconheciam sua função como língua (LAGE, 2019). Benjamin (1987 *apud* LAGE, 2019) argumenta acerca da faculdade mimética da linguagem.

quando menciona que, no contato com a língua do outro como dominação, a criança surda é obrigada a romper com sua primeira língua. Consideremos que essa ruptura implica na aproximação a uma língua não vivenciada, não compartilhada de nenhuma forma a não ser visualmente, amiúde não significada exceto como língua fim, que deve ser dominada para sua inserção social uma vez que é a língua de valor. Ressaltamos ainda, que esta é uma língua alfabética compartilhada oralmente pelos demais estudantes e não pelo estudante surdo que sequer consegue partilhar destes significados.

É importante destacar que não queremos alegar que os surdos não podem aprender a LP nos seus modos de enunciação oral e escrito. O ensino da LP para crianças surdas deve ser compreendido a partir de práticas culturais contextualizadas e não como a língua do outro que oprime sua subjetividade e suprime as diferenças entre surdos e ouvintes.

Portanto, a pergunta levantada por Fernandes (2006, p. 118) “qual o olhar dos surdos sobre a necessidade da escrita em suas vidas?”, estabelece sentido com a prática, pois qual é o propósito de aprender Português para os surdos? Qual significado pode ter um contexto em que nada faz sentido, pois é composto por imagens sem significados? Ter em mente estes questionamentos contribuem para entender as relações das crianças surdas com o Português escrito.

Desta forma, há que se considerar que os métodos de ensino utilizados estão pensados para ouvintes e têm como base uma análise auditiva da escrita tomada pelo princípio alfabético. No caso dos alunos surdos, é solicitado que consigam acompanhar esse processo pela leitura labial como se fosse possível compreender a língua que é oral por sua visualização. Além disso, pressupõe-se a possibilidade de assunção fonológica desta língua pela visualidade apoiada ou por meio de movimentos manuais que significam sons, os quais sublinhamos, não podem ser auditivamente percebidos pela criança surda. Entendemos que isso implica em desrespeito, imposição arbitrária de um sistema linguístico que apaga diferenças e medicaliza.

Ou seja, o que a Política Nacional de Alfabetização apresenta às pessoas surdas nitidamente se caracteriza como uma proposta **ouvintista**³. Perspectiva combatida por diferentes movimentos pelos direitos das pessoas surdas, fundamentados na defesa pela concepção sócioantropológica. Sá e Sá (2015, p. 18) consideram que “[...] dificilmente a escola comum se torna o imprescindível ambiente linguístico para a aquisição precoce de uma língua espaço-visual, como é a Língua de Sinais Brasileira – a Libras.”

No momento em que se propõe que crianças surdas sejam educadas a partir de métodos que favorecem a associação de movimentos ou **gestos** relacionados à oralidade, está claro que há uma crença de que a língua usada pelos surdos de forma **natural** e no contato com o outro é desconsiderada; isto é, privilegia-se o que é tomado como padrão, a língua oral. Esta é a função do *cued-speech* usado como recurso junto com a leitura labial, para que a criança reconheça os sons da fala. O *Cued Speech*⁴ dá pistas dos movimentos dos lábios conforme os sons da fala, auxiliado por movimentos em uma comunicação visual. Seu uso favorece o acesso à linguagem oral por sua visualidade para pessoas surdas ou com perda auditiva profunda ou com distúrbios de linguagem.

Refletindo sobre estas estratégias, entendemos que crianças surdas precisam, antes de tudo, constituir-se subjetivamente. E isso pode ocorrer pela LS, para muitas delas, incluindo as crianças surdas implantadas. Assim, é necessário que se atribua função social à outra língua, o Português escrito. Como Fernandes (2006) esclarece, são as relações cotidianas e vivenciadas pelas crianças surdas que dão sentido para o uso da língua escrita.

Por isso, a escola e a educação bilíngue devem contemplar a mediação pela língua de sinais e entender o papel da LP como a segunda língua. Qualquer outra condução à escrita do Português, implica em negar a possibilidade de constituir identidade cultural e linguística entre seus pares surdos. Ademais, a discussão sobre o ensino de surdos em escolas tomadas como inclusivas, reverbera ainda com manifestações anteriores, sobretudo o documento de 2014, “Relatório sobre a

³ Perlin (1998) explica este conceito como posição de superioridade do ouvinte em relação ao surdo.

⁴ De acordo com o National Cued Speech Association: <http://www.cuedspeech.org/>

Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”.

A escolarização dos surdos pede imediata revisão de sua política de base, já que a atual política reforça premissas que já sustentaram outras modalidades de escolarização que fracassaram [...]. Em nenhum desses modelos houve o rompimento com a lógica de que os surdos devem ser surdos em português por dever e em Libras por concessão (BRASIL, 2014a, p. 3).

Desta forma, o que questionamos não é o método, pois seria crer que um método resolvesse o problema. Afirmamos que é imperativo respeitar os princípios linguísticos que entendem a surdez na sua heterogeneidade. O que significa reafirmar o uso da LS como primeira língua, que medeia todas as relações da criança, e a LP como sua segunda língua, instruída no processo de ensino a partir dos sentidos sociais construídos em seu uso. Faria (2011) de forma bastante enfática considera que não é favorecido aos surdos aprender a escrever quando sustentada numa dependência oral-escrita. Para que exista a significação da LP escrita é preciso a operação da LS.

3. E quando as políticas de educação desrespeitam a heterogeneidade?

Num país que anuncia a democracia como regime político, direitos básicos como educação, saúde, assistência, trabalho e moradia precisam ser estendidos a toda sociedade, sem distinção. O Art. 205 da Constituição Federal de 1988 ressalta: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Este foi um marco para o processo de redemocratização do país, e impulsionou mudanças na construção de políticas públicas de educação que transformariam a organização do ensino e as garantias de acesso e permanência. Dentre os aspectos que poderíamos mencionar de 1980 até os dias atuais, destacamos os métodos de alfabetização.

De acordo com Mortatti (2006), a partir do início da década de 1980, foram introduzidos os estudos de Emília Ferreiro e seu grupo. Tais estudos deslocaram o

eixo das discussões sobre **como alfabetizamos** – foco no método – para **como a criança aprende a ler e a escrever** – foco no sujeito aprendiz.

Mortatti (2006, p.10) ressalta que não se trata de um novo método, pois o construtivismo se apresentou “como uma ‘revolução conceitual’ demandando, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas”. Para a autora, funda-se outra tradição que não tem como prioridade o método de ensino e que gerou, no modo como apreendido por muitos pesquisadores, “um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino” (MORTATTI, 2006, p. 11).

O grande problema, daquela época e mantido nos dias atuais, seria a ausência da discussão sobre didática dentro do construtivismo. Houve “espaço para a tentativa, por parte de alguns pesquisadores, de apresentar ‘novas’ propostas de alfabetização baseadas em antigos métodos, como os de marcha sintética” (idem, p. 12) – atualmente mais conhecidos na versão **método fônico**.

Seabra e Dias (2011, p. 311) afiançam que o método fônico tem dois objetivos: o primeiro é ensinar as correspondências grafofonêmicas; e, o segundo é desenvolver as habilidades metafonológicas, “ou seja, ensinar as correspondências entre as letras e seus sons, estimulando o desenvolvimento da consciência fonológica, que se refere à habilidade de manipular e refletir sobre os sons da fala”. Para as autoras, a aplicação do método se baseia no fato de que crianças que não conseguem se alfabetizar têm dificuldades em discriminar, segmentar e manipular, de forma consciente, os sons da fala. Tal dificuldade poderia ser reduzida de forma significativa “com a introdução de atividades explícitas e sistemáticas de consciência fonológica, durante ou mesmo antes da alfabetização” (SEABRA; DIAS, 2011, p. 311).

Criado no século XVI como uma reação ao método da soletração (BRASLAVSKY, 1992), o método fônico, de uma forma velada, ressurgiu na Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) intituladas como **consciência fonêmica e instrução fônica sistemática**. Dentre os vários silenciamentos/ocultações

presentes na PNA, Mortatti (2019, p.26) observa que a expressão **método fônico** aparece no Caderno apenas uma vez **como denegação**, ou seja, o documento se recusa a reconhecer a exatidão do que alega.

A PNA define **consciência fonêmica** como o “conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala (fonemas) e a capacidade manipulá-las intencionalmente” e **instrução fônica sistemática** como programa que “leva a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas)”, ressaltando que “não se deve confundir a instrução fônica sistemática com um método de ensino. Ela é apenas um componente que permite compreender o princípio alfabético, ou seja, a sistemática e as relações previsíveis entre grafemas e fonemas” (BRASIL, 2019, p. 33).

Várias críticas têm sido apontadas sobre a consideração de que um único método poderia resolver os problemas de alfabetização no país. Uma delas se refere a necessidade de lembrarmos que existe uma complexidade de fatores envolvidos na produção do fracasso escolar (PATTO, 2015) que não pode ser reduzida a uma questão de método. Outra crítica relevante é que a adoção de um único método desconsidera a heterogeneidade cultural, social, política e econômica que determina a constituição de alunos, professores e instituição escolar (MORAIS, 2006) e, ainda, o modo singular com que cada um desses atores se insere em práticas de ensino-aprendizagem. Moraes (2006) observa que a adoção do método fônico em países ricos com excelentes índices de alfabetização, tem de ser considerado com cuidado, visto que o acesso à educação infantil nos mesmos está praticamente universalizado, diferente da realidade brasileira. Concordamos com Braslavsky (1988):

Da nossa parte, não acreditamos que o método resolva, por si, o complexo problema da aprendizagem da leitura. Não é uma panaceia. Acreditamos que o método deve inserir-se em uma concepção pedagógica compreensiva, holística, com perspectivas sociais, culturais, políticas e filosóficas, pesquisando os fatos educacionais no seu próprio campo, com o apoio de outras ciências as quais respeita e interroga, sem por isso subordinar-se a elas (BRASLAVSKY, 1988, p. 47).

Se por um lado não há um único método que resolverá todos os problemas de educação, por outro, a discussão sobre métodos ou sobre uma didática de

ensino não podem ser ignoradas. Concordamos com Mortatti (2008) quanto nos lembra que:

um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social. Trata-se, assim, de pensar mais seriamente em todos os aspectos envolvidos nesse processo complexo e multifacetado que é a alfabetização e nesse que continua sendo nosso maior desafio: a busca de soluções rigorosas, consequentes e relativamente duradouras para se enfrentarem as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e escrever e de nossos professores em ensiná-las (MORTATTI, 2008, p. 111-112).

Em síntese, qualquer política nacional para a alfabetização democrática precisaria respeitar a heterogeneidade cultural, social e econômica de uma nação tão diversa como o Brasil. Além disso, é preciso considerar quais concepções teóricas de língua, linguagem, alfabetização e letramento constituem uma ou outra proposta metodológica. Até o momento, muito conhecimento científico foi produzido sobre esses temas. Conhecimento organizado por muitas vozes sociais que às vezes se completam e concordam, às vezes polemizam e discordam, mas respondem umas às outras, compondo a teia discursiva dialógica e ideológica (BAKHTIN, 2003) que funda qualquer conhecimento produzido com ética. Infelizmente, conhecimentos científicos dissonantes da psicologia cognitiva foram completamente apagados e silenciados na PNA (BRASIL, 2019). Por fim, ressaltamos as considerações de Mortatti (2019) sobre a relação entre método fônico e evidências científicas:

O método fônico não é novo na história da alfabetização no Brasil; esse não é o único método 'fundamentado em evidências científicas'; sua imposição não é solução para os problemas de ordem política, social, cultural envolvidos na alfabetização e não contempla a complexidade das demais facetas de processo de ensino e aprendizagem [...] (MORTATTI, 2019, p. 43).

O caráter medicalizante das políticas de educação pode se expressar de diversas formas e em diversos aspectos do ensino. No que diz respeito às propostas ou aos métodos de alfabetização, podemos refletir que qualquer proposta que se apresente como infalível para resolver os problemas de alfabetização pode ser medicalizante por reduzir a complexidade do processo de

alfabetização e individualizá-lo, ao mesmo tempo que culpabiliza tanto o aluno quanto o professor.

Se o método é infalível, não é passível de ser questionado ou refutado, e mesmo assim a criança não aprende, a armadilha medicalizante é a seguinte: o problema está no professor, imputando-o a culpa por não saber usar o método corretamente; ou, o problema é da criança que teria algum transtorno.

Para solucionar a suposta dificuldade do professor o sistema de ensino pode ofertar cursos de capacitação e atualização. Já a criança é encaminhada aos serviços de saúde para ser avaliada/diagnosticada e receber tratamento (OLIVEIRA, HARAYAMA; VIÉGAS, 2016). E, assim, a lógica medicalizante se estrutura e dela ninguém parece escapar. Passaremos a destacar esse processo, mais especificamente na educação bilíngue.

3.1. A instrução fônica e o desrespeito à heterogeneidade dos surdos

No que se refere à educação de pessoas surdas, a PNA explicita que a prioridade será a educação bilíngue, tendo a Libras como L1:

A PNA orientará suas ações no sentido de a alfabetização contemplar a compreensão do sistema Braille, a compreensão da estrutura gramatical da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a articulação entre práticas de linguagens. Aos alunos surdos e com deficiência auditiva, o Ministério da Educação pretende promover a oferta de educação bilíngue (em Libras como primeira língua e em modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua). De acordo com os normativos específicos, isso se deve dar em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2019, p. 36).

O documento ressalta também que irá priorizar na educação bilíngue de surdos o desenvolvimento de materiais didáticos próprios para a alfabetização na educação especial. Destaca-se numa coluna específica, intitulada “a voz do especialista”, as seguintes considerações de Fernando César Capovilla:

No Brasil dispomos de excelentes recursos para a adaptação do conteúdo curricular em Libras (dicionários de Libras, enciclopédias de Libras, manuais de Libras, sistemas de TI para tradução, jogos didáticos, instrumentos de competência linguística e metalinguística em Libras e português), bem como para a aquisição e desenvolvimento da alfabetização e da leitura orofacial em português como **processos de retroalimentação cruzada em círculo virtuoso de abrangência crescente**. Todos esses recursos podem e devem ser disponibilizados à criança

surda brasileira, assim como o são à criança surda norte-americana e canadense (BRASIL, 2019, p. 37).

Sobre a proposta de alfabetização dos alunos surdos na escola inclusiva, precisamos refletir acerca da concepção de “educação bilíngue” neste espaço compartilhado entre crianças ouvintes e surdas. Por educação bilíngue nos referimos (de forma resumida, pois este tema merece discussão aprofundada que não é objetivo deste artigo), ao afirmado no próprio documento da PNA: o uso da Língua de Sinais como L1 e do Português como L2. Assim sendo, em acordo com esta política, o professor deverá usar as duas línguas atendendo às especificidades linguísticas dos alunos que compartilham o espaço ou será inserido o intérprete de língua de sinais. É comum ser atribuída ao intérprete a função de ensinar os alunos surdos, fato que provoca uma confusão nas atribuições do intérprete e do professor; aspecto não mencionado na PNA.

Outro ponto que merece destaque é que o documento nega a diferença surda quando propõe o estímulo à retroalimentação pela leitura orofacial (LOF) à medida que estabelece como uma **estratégia** o reconhecimento dos sons da língua a partir do que denomina **instrução fônica**. Esta proposta conflitua com a realidade linguística das crianças surdas no Brasil.

O Sistema Único de Saúde (SUS) disponibiliza o implante coclear desde 1999, ampliado em 2014 por meio da Portaria nº 2.776 (BRASIL, 2014b), como parte das ações de Atenção Especializada às Pessoas com Deficiência Auditiva. Todavia, nem todas as crianças têm acesso ao dispositivo e quando têm, nem todas conseguem o atendimento fonoaudiológico contínuo para promover a habilitação/reabilitação auditiva necessária.

Vale lembrar que, embora esteja disponível e seja um recurso tecnológico de alta qualidade e eficiência, as crianças surdas são diferentes entre si. Portanto, o benefício a ser obtido com o IC deve ser analisado de forma individual entendendo as características pessoais que não podem ser negligenciadas. Tomar este recurso como único ou como a possibilidade de **cura** para a surdez não contribui com informações fidedignas que possibilitem escolha por parte dos familiares frente ao

diagnóstico da perda auditiva. Isto se deve porque, nesse primeiro momento, o desejado é apenas minimizar o que os familiares consideram **deficiência** que estigmatizaria os filhos. Desta forma, o recurso em si é um dispositivo que pode ser proveitoso porque ampliará a capacidade comunicativa de seus usuários; desde que as crianças atendam aos pré-requisitos e que o procedimento seja realizado precocemente. Contudo, para outras crianças, pode representar a negação de subjetividades marcadas pela surdez, caracterizando uma conduta medicalizante, sobretudo se lhes negarem o acesso à língua de sinais.

Tomando tais considerações voltemos à **instrução fônica** presente na PNA e indicada também aos alunos surdos, que implica na utilização de estratégias visuais para percepção do que é auditivo. Avaliamos que há dois problemas nessa proposição, reforçando o que afirmamos anteriormente sobre considerar as concepções de língua, linguagem, alfabetização e letramento presentes na educação de crianças surdas. Primeiro, a negação das existências surdas a partir da sua constituição subjetiva pela experiência visual (muitas vezes mesmo com o uso do IC). E segundo, a instrução transformaria a sala de aula em ambiente clínico, no qual a finalidade é desenvolver a oralidade das crianças surdas, desconsiderando as peculiaridades neste grupo.

A educação de surdos envolve mais aspectos do que a simples utilização de um **método** ou de uma instrução fônica, como se pretende propagar. O letramento ou a alfabetização em LP de surdos não se restringe a esse momento. A PNA ignora todo o percurso linguístico vivenciado pelas crianças até sua entrada na escola onde o processo é formalizado, negando que são surdas entre não-surdos. As especificidades das crianças surdas na sala de aula se sobrepõem sobre qualquer imposição metodológica apresentada como panaceia para o ensino de LP.

Considerações Finais

Em 2019, presenciamos que os esforços para manter abordagens plurais sobre alfabetização foram interrompidos em prol de uma perspectiva que a compreende como fonte dos problemas educacionais brasileiros. A Política

Nacional de Alfabetização preconiza um método para ensinar as crianças a ler e a escrever como a forma de resolver esse problema educacional. E tal proposta, baseada em perspectivas fônicas é defendida até mesmo para crianças surdas.

Ao contrário do que foi alegado nos documentos, a alfabetização segundo a PNA não respeita a educação bilíngue para surdos. A fundamentação nas relações entre grafemas e fonemas que sustentam a chamada instrução fônica é medicalizante porque impõe um padrão de pessoa surda.

Em resposta a nossa consulta, o GT Libras da ANPOLL informou que o MEC ainda não respondeu ao documento enviado em outubro de 2019. Porém, criou um grupo para desenvolver as Diretrizes da Educação Bilíngue e da Educação Especial junto ao Conselho Nacional de Educação e outras instituições. Necessitamos acompanhar como será encaminhado este trabalho. Se tal grupo foi criado, quem o compôs, quais os critérios para nomeação, como será encaminhado o debate?

Para além do perfil na surdez, a imposição de um único método ignora as diferentes necessidades de aprendizagens. O que parece evidente é que a proposta de alfabetização apresentada na PNA de 2019 não é inclusiva e não reconhece a diversidade de culturas no Brasil.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO. **Carta Aberta do IV Congresso Brasileiro de Alfabetização (IV CONBAIf)**, de 10 de agosto de 2019. Belo Horizonte: ABAIf, 2019. Disponível em: <http://feuff.sites.uff.br/2019/08/15/carta-aberta-do-iv-congresso-brasileiro-de-alfabetizacao-iv-conbalf/>

ALBANESE, Bruno C. Da língua portuguesa, línguas brasileiras de sinais, línguas caseiras de sinais à língua nenhuma: qual(is) língua(s) os surdos (não) falam? *In*: BOLOGNINI, Carmen Z., SILVA, Ivani R. (orgs.). **Sentidos no silêncio**: práticas de língua(gem) com alunos surdos. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 91-107, 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM LETRAS E LINGÜÍSTICA. **Manifestação fundamental**: os professores e pesquisadores de Libras divulgamos uma carta de GT Libras da ANPOLL contra o método fônico para educação de surdos, de 7 de outubro de 2019. Rio de Janeiro: ANPOLL-GT Libras,

2019. Disponível em: <https://poslinguistica.paginas.ufsc.br/files/2019/10/2019-Carta-ANPOLL-colaboradoresfinal.pdf>

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306, 2003.

BERTHIER, Ferdinand. **Les sourds-muets, avant et depuis l'abbé de l'Épée**. Paris: Ledoyen, 1840. Disponível em: <https://www.biusante.parisdescartes.fr/histoire/medica/resultats/index.php?do=livre&cote=67658>

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013**, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n.º 2.776, de 18 de dezembro de 2014**. Aprova diretrizes gerais, amplia e incorpora procedimentos para a Atenção Especializada às Pessoas com Deficiência Auditiva no Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília, DF: MS, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2019.

BRASLAVSKY, Berta. O método: panaceia, negação ou pedagogia? **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 66, p. 41-48, ago., 1988.

CAMPELLO, Ana R. **Aspectos da visualidade na Educação de Surdos**. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAPOVILLA, Alessandra G.S.; CAPOVILLA, Fernando C. **Problemas de Leitura e Escrita**: como identificar, prevenir e remediar, numa abordagem fonológica. São Paulo: Memnon, 2004.

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 de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011, p. 77-100.

FARIA, Núbia R.B. Forma e substância na linguagem: reflexões sobre o bilinguismo do surdo. **Leitura Maceió**, n. 47, p. 233-254, jan./jun., 2011.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. *In*: Skliar, Carlos. **Atualidades na educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, p. 59-81, 1999.

FERNANDES, Sueli. Letramentos na educação bilíngue para surdos. *In*: BERBERIAN, Ana P., MASSI, Giselle. MORI-DE ANGELIS, Cristiane. **Letramento: referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, p. 117-144, 2006.

JUSTINO, Maria I. de S.V.; BARRERA, Sylvia D. Efeitos de uma intervenção na abordagem fônica em alunos com dificuldades de alfabetização. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 28, n. 4, p. 399-407, Dec. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722012000400009&lng=en&nrm=iso

KELMAN, Celeste, *et al.* Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas Críticas**, v. 17, p. 349-366, 2011.

KELMAN, Celeste. Alunos com implante coclear: desenvolvimento e aprendizagem. **Ensino em Re-Vista**, v. 22, n. 1, jan./jun., p. 13-24, 2015.

KUMADA, Kate M. O. “**No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem LIBRAS, né?**”: representações sobre línguas de sinais caseiras. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2012.

LACERDA, Cristina de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998.

LAGE, Aline. O implante coclear no processo de medicalização e produção de subjetividades surdas - ou - Do sofrimento e da resistência. *In*: Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ (org.). **Conversações em Psicologia e Educação**. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 5ª Região, 2016, p. 23-40.

LAGE, Aline. **Professores Surdos na Casa dos Surdos**: “Demorou muito, mas voltaram”. 2019. 514 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

LAGE, Aline; KELMAN, Celeste. Medicalização e educação de surdos: o caso do INES por professores e alunos. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 36, p. 19-42, dez. 2019.

LOBO, Lilia. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LUZ, Renato. **Cenas surdas parentais: em busca da aparição de surdos na contemporaneidade**. 2011. 342 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LUZ, Renato. Em busca da aparição de surdos na contemporaneidade. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal**, São Paulo, junho/2013, p. 1-14.

MORAIS, Arthur Gomes de. Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? *In: Portal MEC Seminário Alfabetização e Letramento em Debate*. Brasília, DF: MEC/SEB, p. 1-15, 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf

MORELLO, Rosângela. A política de cooficialização de línguas no Brasil. *In: MORELLO, Rosângela (org.). Leis e línguas no Brasil*. O processo de cooficialização e suas potencialidades. Florianópolis: IPOL, p. 80-91, 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil (Conferência). *In: Portal MEC Seminário Alfabetização e Letramento em Debate*. Brasília, DF: MEC/SEB, p.1-16, 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFaplp**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, p. 91-114, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2019: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Revista Olhares**, São Paulo, v. 7, n. 3, nov. p. 17-51, 2019.

OLIVEIRA, Elaine Cristina de; HARAYAMA, Rui Massato; VIÉGAS, Lygia de Souza. Drogas e medicalização na escola: reflexões sobre um debate necessário. **Revista Teias**, v. 17, n. 45, p. 99-118, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24598>

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PELLEGRINI FILHO, Alberto. Políticas públicas e determinantes sociais da saúde: o desafio da produção e uso de evidências científicas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, supl. 2, p.135-140, 2011.

PERLIN, Gladis Teresinha. Identidades surdas. *In: SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, p. 51-74, 1998.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (orgs.). **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia, MG: EdUFU, p. 47-65, 2013.

REGO MONTEIRO, Helena. **A medicalização da vida escolar**. 2009. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

RODRIGUES, José R. **As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris (1900)**: problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SÁ, Nelson Pereira de; Sá, Nidia Regina Limeira de. **Escolas bilíngues de surdos: por que não?** Manaus: EDUA, 2015.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. A desmistificação do método global. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, jan./mar., p. 6–11, 2013.

SEABRA, Alessandra G.; DIAS, Natália M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 87, p. 306-20, 2011.

SILVA, Daniela. **Similaridades e diferenças nas pinturas rupestres pré-históricas de contorno aberto no Parque Nacional Serra da Capivara-PI**. 2008. 322 f. Tese (Doutorado em Arqueologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

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

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

STROBEL, Karin. **Surdos**: Vestígios Culturais não Registrados na História. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TUNES, Elizabeth. A Defectologia de Vigotski - uma contribuição inédita e revolucionária no campo da educação e da psicologia. *In*: **Veresk** – Cadernos

Acadêmicos Internacionais Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Brasília: UniCEUB, 2017, p. 75-84.

TUXI, Patricia. **A Atuação do Intérprete educacional no Ensino Fundamental**. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VIGOTSKI, Lev. **Fundamentos de Defectologia**. Madrid, España: Visor, 1997.

WANDERLEY, Débora C. **A leitura e escrita de sinais de forma processual e lúdica**. 1.ed. Curitiba: Editora Prismas, 2015.

DADOS SOBRE AS AUTORAS

ALINE LIMA DA SILVEIRA LAGE é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestra em Ciência Ambiental pela Universidade Federal Fluminense (UFF), professora de Psicologia do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES), membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPSS/UFRJ) e coordenadora do Grupo de Pesquisas Formação de Professores (de) Surdos (GPFPS/INES).
E-mail: alinelimaines@gmail.com

DESIRÉE DE VIT BEGROW é doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestra em Educação Especial pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), professora-fonoaudióloga do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA).
E-mail: fgadesiree@gmail.com

ELAINE CRISTINA DE OLIVEIRA é doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestra em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), professora do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA)
E-mail: elaineoliveira1009@gmail.com

Recebido em: 30.05.2020
Aceito em: 30.09.2020