

AS QUESTÕES DE ACESSIBILIDADE PARA OS SURDOS NA SAÚDE EM SINOP: A ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA

ACCESSIBILITY ISSUES FOR THE DEAF IN HEALTH: WRITING IN PORTUGUESE LANGUAGE

Ana Paula de Souza Pereira **1**
Sandra Luzia Wrobel Straub **2**

Resumo: O presente artigo trata-se de um recorte de uma dissertação mestrado, que teve como temática a acessibilidade dos Surdos na saúde pública, do município de Sinop-Mato Grosso. O estudo objetivou verificar como os profissionais de saúde e os Surdos visualizam a escrita como ferramenta de acesso durante as consultas. Para isto, apresenta-se entrevistas de duas recepcionistas, uma enfermeira, uma médica e três Surdos pertencentes a comunidade surda da cidade citada. O suporte teórico é alicerçado na Análise de Discurso Materialista Histórica, nesse intento, a análise parte de um viés discursivo e, os resultados obtidos demonstram que a escrita pode não ser uma alternativa adequada de acesso, uma vez que alguns Surdos revelam dificuldades com a segunda língua, no caso, o português. Por outro lado, na ausência de formação, os servidores não conhecem outros métodos para a comunicação.

Palavras-chave: Surdo. Acessibilidade. Saúde. Análise de Discurso.

Abstract: This article is a cutout of a master's dissertation, which the theme was accessibility of the Deaf in public health at Sinop – Mato Grosso. The study aimed to verify how health professionals and the Deaf envision the writing as an access tool during consultations. For this, interviews of two receptionists, a nurse, a doctor and three Deaf people belonging to the deaf community of the city mentioned above are presented. The theoretical support is based on the Analysis of Historical Materialist Discourse, in this attempt, the analysis starts from a discursive bias and the results obtained demonstrate that writing may not be an adequate alternative of access, since some Deaf reveal difficulties with the second language, in this case, Portuguese. On the other hand, in the absence of training, the servers do not know other methods for communication.

Keywords: Deaf. Accessibility. Health. Discourse Analysis.

Mestra em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso. **1**
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0632104121985437>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4551-1395>.
E-mail: souza_anitah@hotmail.com

Doutora em Linguística na área de Análise de Discurso pelo IEL/
UNICAMP. **2**
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2416449088894858>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7883-8960>.
E-mail: wrobelstraub.sandra@gmail.com

Introdução

O acesso a saúde pela comunidade surda é repleto de dificuldades, como na maioria dos setores públicos, as unidades básicas saúde (UBS) assim como os hospitais não possuem ferramentas suficientes para promover uma acessibilidade adequada aos Surdos. Esse despreparo inicia ainda na formação inicial dos médicos, enfermeiros e profissionais em geral e se perpetua na formação continuada.

A principal barreira no acesso do Surdo é justamente a comunicação levando em consideração que sua primeira língua é a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Nesse processo, temos um eixo divisório, já que os profissionais ouvintes utilizam a língua portuguesa para se comunicar. Sob essa vértice, o profissional não sabendo Libras utiliza outros suportes, um deles é a escrita.

Como há uma diferença linguística, a interação pode não acontecer tão facilmente. Posto isso, objetivamos nesse trabalho compreender como se efetua esse atendimento baseado no código linguístico como principal ferramenta comunicativa durante as consultas. Dessa maneira, fizemos entrevistas com servidores da saúde e Surdos do município de Sinop-MT.

A metodologia da pesquisa é subsidiada pela Análise de Discurso Materialista histórica. Essa base teórica concebe que sujeito e linguagem são indissociáveis e que toda ação não é individual, mas fruto da relação com a sociedade e suas inferências ideológicas e discursivas (ORLANDI, 2003). Portanto, cada discurso posto na esfera social é estruturado por meio das relações históricas e das condições de produção, tudo já foi dito em uma determinada situação e tempo e tomamos esses discursos como sendo fundantes e originários do nossos pensamentos (PÊCHEUX, 2009).

Dessa maneira, o artigo se estruturará da seguinte forma: na primeira seção traremos uma noção teórica sobre a aquisição de língua, posteriormente apresentaremos sobre a inclusão do Surdo na escola, a constituição da escrita, formação dos profissionais e, por fim, as análises dos discursos dos entrevistados.

Aquisição de língua para os Surdos: foco no bilinguismo

Para Quadros e Cruz (2011), a aquisição da língua para os Surdos acontece em vários contextos, há Surdos que têm o contato com a Libras desde o nascimento e há aqueles que adquirem tardiamente, dessa forma, todos esses aspectos influenciam na fluência tanto da língua oral como gestual.

Quadros (2017) demonstra diversos fatores¹ que contribuem no modo de aquisição da língua, sendo a família determinante. Os Surdos que nascem de pais ouvintes tendem a adquirir uma língua de sinais mais tarde, devido ao modo interacional ser o oral-auditivo. Antes, os pais demoravam muito para identificar a surdez dos filhos, procurando um atendimento especializado somente após perceberem o não desenvolvimento da fala da criança, fato que ocorre geralmente aos dois anos.

Atualmente, a Lei nº 12.303, de 2 de agosto de 2010, estipula que todos os bebês devem realizar o teste da orelhinha, sejam nos setores públicos ou privados. Supomos que essa ação auxiliou/auxiliará na identificação de comprometimentos auditivos, ocasionando uma maior agilidade na busca por atendimento. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE²), em 2013, mais da metade (56,0%) das crianças com menos de dois anos realizaram no primeiro mês de vida o teste da orelhinha, que serve para diagnóstico precoce da perda auditiva.

Entretanto, posterior ao diagnóstico, “[...] alguns pais podem ainda decidir não expor seus filhos as línguas de sinais” (QUADROS, 2017, p. 75). Nessa situação, a língua oral é escolhida em decorrência de ser a majoritária no país. Quadros e Cruz (2011) explicam que devido a negação dos pais em introduzir a LS, os filhos só terão o primeiro contato com a língua na escola.

¹ Quadros e Cruz (2011) apontam a três fatores que contribuem na aquisição linguística: a família, a escola e o setor clínico.

² Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias>. Acesso em: 02 out. 2018.

Para Gesueli (2006), mesmo que o Surdo venha a ter o contato com língua de sinais tardiamente, o *input* linguístico acontecerá naturalmente, pois a LS é considerada como a primeira língua (L1) ³do Surdo.

O termo língua materna é aquele em que a criança se significa e significa o outro por meio de uma língua ou línguas, normalmente usada no contexto em que a criança cresce. Nesse sentido, língua materna é análoga a língua nativa ou a primeira língua (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 26).

Conforme expõe Capovilla (2000), ainda que a criança surda cresça em contato com a língua portuguesa, a língua não irá fazer sentido, uma vez que o comprometimento auditivo dificultará a apreensão linguística por causa do módulo interacional. Desse modo, mesmo que a língua oral se estabeleça na vida dos Surdos até a adolescência, a maioria não concebe a língua portuguesa como L1, considerando a LS como materna.

Quadros (2017, p. 76) menciona “vários relatos de Surdos, filhos de pais ouvintes, que compartilham o fato de descobrirem que existe uma língua que é visual e que é internalizada de uma forma tão de dentro para fora, tão fácil. Como eles dizem, tão rápido”. Segundo a autora, o ‘ideal’ é expor a LS para criança no período crítico de aquisição. Nessa direção, Gesueli (2006) afirma que a aquisição na puberdade pode gerar prejuízos linguísticos, em contrapartida, a estimulação precoce oportuniza um melhor desenvolvimento.

Se pensarmos nos Surdos que nascem em famílias surdas, podemos visualizar o quão são privilegiados por possuírem contato com a sua língua natural desde os primeiros meses. O contato, neste caso, será linguístico e cultural (QUADROS; CRUZ, 2011).

Nesta situação, o Surdo adquirirá a sua primeira língua em seu lar, pois o módulo interacional será o mesmo que o dos pais. Já a segunda língua (L2), na modalidade escrita, será adquirida na esfera social por meio de contato direto e indireto. Contudo, não existem receitas prontas acerca da maneira aquisitiva. Quadros (2017) acentua que há famílias surdas em diferentes níveis linguísticos, fato que pode influenciar a apreensão do filho.

Diante da aquisição de ambas as línguas para o Surdo, faz-se importante refletir sobre o Bilinguismo. Nesta conjuntura, embasadas em Quadros (2017), Gesueli (2006) e Capovilla (2000), compreendemos que o bilinguismo não pode ser conceituado apenas como ‘a aquisição de duas línguas’. Temos neste espaço diversas ações e pressupostos que tornam complexo encarar uma conceituação simples e determinante.

‘Bilinguismo’ representa uma infinidade de quadros diferentes, os quais remetem à esfera social, política, econômica, individual, à aceitação e valorização de cada uma das línguas faladas e das culturas com as quais se relacionam, à exposição e experiência com a língua, entre outros fatores. São inúmeras as configurações que levam ao ‘mesmo’ ponto: ‘Bilinguismo’ (FLORY; SOUZA, 2009, p. 27).

De acordo com a autora, a competência linguística em cada uma das línguas dependerá do tempo/modo de exposição, idade, espaço ou instrução educacional. Temos assim diversos tipos de condições. Neste contexto, a escola também influencia na aquisição tanto da L1 quanto da L2. Por essas razões, a instituição se configura em um espaço constitutivo nessa relação. Todavia, segundo Orlandi (2006), a escola não é um lugar neutro, é um lócus onde a reprodução dominante se propaga.

Por essa via, Skliar (1998) explica a educação bilíngue numa perspectiva de relações de

3 Embasadas nos autores citados, concebemos a língua de sinais como L1 e a língua portuguesa como L2 para os surdos.

poder, no qual a condição linguística imposta é a hegemonia da L2 sobre a L1, em uma tentativa de silenciamento. Na nação brasileira, a educação bilíngue é direito da criança por meio do Decreto Federal nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Através deste discurso jurídico, os Surdos devem ser ensinados na/e a partir da língua de sinais, sendo a língua portuguesa inserida por meio das diretrizes da Libras.

Porém, essa realidade nem sempre se materializa, a começar pelos materiais que são, geralmente, em Língua Portuguesa (LP). Outro fator é a formação dos profissionais, a maioria dos professores não tem qualificação para intermediar as duas línguas para a criança (PEREIRA; VIEIRA, 2009).

Para as autoras, as dificuldades se ampliam quando a criança surda não tem uma língua definida, ou seja, chegam à escola sem compreender o português e a Libras. Nessa situação, além de um docente qualificado em educação inclusiva, recomenda-se a contratação de um instrutor ou professor Surdo no intuito da criança desenvolver a Libras.

Vale reafirmar que a presença do professor surdo contribui expressivamente para que as crianças adquiram a língua de sinais e passem a identificar-se com este sujeito que apresenta um papel de destaque na sala de aula. Esta convivência possibilita não só o reconhecimento da identidade surda, mas a identificação política e social com essa comunidade, pois é preciso trazer para a sala de aula a história da comunidade surda, de suas lutas e vitórias (GESUELI, 2006, p. 288).

Para Skliar (1998), apesar de um discurso que dê garantias de um estudo bilíngue, a escola acaba por reproduzir uma educação monolíngue pautada na língua portuguesa. Nesse intermeio, não tem como haver um equilíbrio entre ambas as línguas, o que se instaura é uma dualidade, aumentando o distanciamento linguístico.

Gesueli (2006) estabelece que poucas são as ações desempenhadas na escola que retratam a cultura e história surda. Tudo está relacionado a partir do olhar ouvinte, até porque a instituição e sociedade majoritária são ouvintes, sendo visível a relação de poderes existentes para com a minoria.

Orlandi (2003) elucida que a própria esfera social é formada de relação de poder. Nesse sentido, o que Skliar (1998) critica é uma suposta visão de igualdade, afinal nada é neutro, “[...] o que temos são relações de poder simbolizadas, logo, constituídas pela sua inscrição em formações discursivas, em outras palavras, pela ideologia” (ORLANDI, 2012, p. 142). Nesta ótica, Flory e Souza (2009) explicam um *status* hierarquizado até mesmo para aqueles que conseguem a fluência balanceada⁴ em duas línguas, em detrimento daqueles não alcançam essa competência. Em suma, muitos são os desafios para uma educação bilíngue. Mesmo o país tendo duas línguas de sinais e mais de cem línguas indígenas, ainda propaga um ensino monolíngue.

In/exclusão: as leis em foco

Como vimos anteriormente, a instituição escolar consolida-se em um dos pilares para a aquisição da língua. Neste ponto, chegamos ao discurso da inclusão, que apesar de muito discutida, pouco é entendida. Segundo Medeiros (2011, p. 55), “[...] importa não somente o que se diz, mas também o que não se diz sobre inclusão”. O dicionário Michaelis apresenta duas concepções de inclusão, sendo o:

⁴ Fluência balanceada é quando a pessoa é fluente em duas línguas da mesma maneira “[...] ou seja, fluente em ambas as línguas de forma equilibrada, que contam com conhecimentos e intuição linguística nas duas línguas, falantes “nativos [...]” (QUADROS, 2017, p. 90).

1. Ato ou efeito de incluir (-se); introdução de uma coisa em outra, de um indivíduo em um grupo etc.; inserção.

Política educacional que consiste em incluir indivíduos com necessidades especiais em turmas consideradas regulares, fazendo-os participar de atividades não só educacionais, mas também comunitárias, esportivas e sociais.

Entendemos que a inclusão dos Surdos acontece em dois movimentos, o primeiro é o da sociedade que o recebe e reconhece suas particularidades e, o segundo, é o Surdo que adentra em um espaço coletivo ouvinte e se sente acolhido (STUMPF, 2008).

Todavia, isto não é tão fácil de ser desenvolvido, pois o recente histórico e a falta de profissionais qualificados é uma realidade na nação. Para Strobel (2006), as teorias e leis educacionais que envolviam/envolvem a educação dos Surdos foram por muito tempo destinado ao fracasso previsível, dado que todos os métodos eram cunhados numa perspectiva de normalização.

Nesta via, para a 'implementação' da inclusão foram necessárias muitas leis que assegurassem o direito das pessoas com comprometimentos. Para Marquezam (2007, p. 111), as leis são produtos de processos históricos e sociais, no qual o discurso jurídico tem como função manter uma ordem, além disso, "[...]" para que um direito possa ser assegurado, é necessário que ele esteja inscrito na lei".

Começamos, assim, pela constituição de 1988, considerada por muitos estudiosos como a divisora de águas, no que concerne ao estabelecimento de direitos pós-ditadura militar. Em seu 5º artigo é descrito que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade".

Para a educação, a constituição destaca que todos têm o direito de manter-se na escola, frisando a igualdade de oportunidades para todos os alunos, incluindo as pessoas com deficiência. Entretanto, Strobel (2006) e Sá (2010), argumentam que no Brasil, o olhar sobre a inclusão nas escolas regulares se iniciou a partir da declaração de Salamanca.

Este documento foi escrito em conjunto pelas nações unidas em 1994. O propósito era de assegurar os direitos educacionais das pessoas que tinham algum tipo de deficiência. Por meio deste, buscava-se ações que incentivassem a melhoria no ensino na educação especial em todos os países. "[...] Isso implica que escolas que sejam inclusivas reconheçam as diferenças, atendam às necessidades de cada um e promovam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos" (MARQUEZAN, 2007, p. 136).

Numa perspectiva discursiva, o autor reflete que em um mesmo enunciado (aqui, a declaração), temos a presença de vários sentidos que se deslocam em um jogo de memória, no jogo da discursividade. Desse modo, Marquezan (2007, p. 143) salienta que a promoção de uma educação para 'todos' não parte de algo ingênuo, esta, "[...] também realiza em uma homogeneização de todos, um apagamento das diferenças, e o que possibilita uma mesma educação comum para todos é da ordem da economia".

Nesse sentido, Orlandi (2017, p. 97) propõe pensarmos a inclusão em sua diferença, ou seja, "[...] é preciso criar práticas de significação que não separem o homem do outro homem, mas ao contrário, constitua-os em uma relação de solidariedade, de convivência [...] de uma diferença não verticalizada, mas co-extensiva".

É necessário reconhecer as diferenças e identificar ações que permitam significar essas particularidades. Manter um pensamento de igualdade universal é afirmar que não há especificidades e, se não existem, articula-se que não precisaria haver um posicionamento ou recursos diferenciados para atender as necessidades inclusivas.

Nesta conjuntura, Strobel (2006) ressalta a contribuição da declaração de Salamanca para a educação dos Surdos, como a criação da Lei nº 9.394 – Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) em 1996, que também garante assistência especializada aos alunos com deficiência.

Posteriormente, temos a Lei nº 10.436 de 2002, já mencionada, como responsável pela oficialização da Libras. E mais tarde, em 2005 é instaurado o Decreto 5.626, que dentre as resoluções, estabelece a Libras como disciplina obrigatória nas licenciaturas e no curso de fonoaudiologia, além de citar a importância da educação bilíngue para os Surdos (BRASIL, 2005).

Após três anos do Decreto acima, em 2008, foi realizada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no qual delimitava diretrizes acerca das perspectivas educacionais de pessoas com deficiência. Subsequente, foram articuladas várias discussões sobre as questões inclusivas, assim como, alterações legislativas em diversas leis já implementadas.

A última lei a ser publicada foi a Lei da inclusão em 6 de julho de 2015. Esta, “tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008” (BRASIL, 2015). Para os Surdos, esta lei vem reafirmar a Libras como primeira língua nas ações pedagógicas, bem como o estabelecimento de regras para a contratação de intérpretes.

De acordo com Strobel (2006), as leis foram um avanço, porém, no Brasil, há muitas coisas que precisariam melhorar, já que este público carece de um atendimento linguístico diferenciado. Dessa maneira, a autora demarca a importância dos servidores da instituição escolar terem capacitação. Também, preconiza-se que as escolas ouvintes tenham um material adequado para esses alunos.

Nesta situação, existe uma In/exclusão dos Surdos no sistema educacional, dado que o aluno é inserido, no entanto encontra falácias em seu ensino. Por esse ângulo, Quadros (1997, p. 10) elucida que “na verdade, caracteriza-se a educação com base na exclusão. Propõe-se uma educação inclusiva, supõem-se a existência de excluídos”. Sob essa visão, Quadros (1997) dialoga com Orlandi (2017) e Marquezan (2007) ao mencionar que a especificidade deve ser levada em conta, para predispor um atendimento adequado. Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 130) afirmam que:

Grafar in/exclusão aponta para o fato de que as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade.

Ainda sobre este conceito Lopes e Menezes (2010, p. 78) realçam que:

O que temos observado é que surdos, ao entrarem na escola, começam longos processos de in/exclusão. Aqueles que não possuem experiências com outros surdos não desenvolvem marcas capazes de os identificarem com surdos e, neste caso, a marca acaba sendo a da deficiência e da anormalidade.

Ao problematizarmos a inclusão temos a frente duas realidades, uma é a crítica da inserção do Surdo na escola regular invés de uma bilíngue e, a outra, o aluno inserido na escola em um processo de ensino insatisfatório, falta-se recursos, entretanto, há a interação, ou seja, a socialização. Nessa via, Orlandi (2015, p. 191) ressalta que:

Torna-se importante pensar a educação, como educação social, pois é neste processo de socialização que o indivíduo, posto na relação da escola e do conhecimento, elabora-se em suas possibilidades de sentidos e de sua identificação, entre elas, a de sua posição-sujeito pessoa com deficiência.

Sobre a primeira, Campello e Rezende (2014) descrevem que muitas vezes os Surdos ficam desassistidos nas escolas regulares, tendo em vista que a maioria linguística é o português. Ainda, sublinham que os alunos incluídos na escola bilíngue, possuem maiores índices de desenvolvimento na aprendizagem por estarem em contato linguístico direto com todos os componentes da instituição.

Dito de outro modo, a crítica estabelecida é de que o sistema educacional visa à inclusão, entretanto, parece não reconhecer as particularidades. Nessa ótica, “[...] o modo como a diversidade é significada no macrodiscurso político-educacional da inclusão acaba por promover a diluição, apagamento e até mesmo o silenciamento da diferença e daquilo que o sujeito dito excluído apresenta demais singular e distintivo” (CAVALLARI, 2012, p. 53).

O segundo questionamento ressalta a importância da inclusão no ensino regular, visto que os alunos Surdos e ouvintes estariam juntos na construção do conhecimento formal. Aliás, frisamos que o ouvinte também precisa ser incluído de forma que possa conhecer a língua e a cultura do colega de sala, caso contrário, permanece a hegemonia e a onipotência imaginária do ouvinte sobre o Surdo, o dominador sobre o dominado, dando margem para uma oposição entre o Surdo e ouvinte.

Nessa via, precisamos ressignificar os discursos estabelecidos para que se possa haver um ‘desmanche’ do imaginário que coloca o ouvinte como onipotente e o Surdo como dependente ou ‘coitado’. Dessa forma, Barros e Lopes (2016, p. 125) destacam que essa divisão imaginária foi construída pelo processo histórico, “[...] não é a oposição entre língua oral-auditiva e língua de sinais que define essa oposição, mas o que o fio discursivo tentou textualizar na historicização dos processos discursivos acerca do Ser ouvinte e de Ser Surdo”.

Além disso, algumas discussões do Ministério da Educação e Cultura (MEC) atrelam que a inserção do Surdo em uma escola específica seria segregação. Os sentidos apontam que inserir a criança em uma escola só para Surdos seria excluí-la do convívio social. Mas, deixá-la em uma instituição, na qual há a ausência de recursos para suas necessidades também se configuraria em uma exclusão.

Nessa direção, Cavallari (2012) reflete acerca da naturalização do que seja a inclusão, isto é, a esfera social concebe-a sem muitas reflexões, sabe-se o conceito, porém não a problematiza. Assim, se lança mão de uma proposta no papel, entretanto se *homogeneiza* os sujeitos, criando uma ilusão de igualdade universal. Retomando a naturalização da inclusão, Medeiros (2011, p. 82) salienta:

Os sentidos que chamam à inclusão como forma de engajamento social, produzem efeitos que não podemos medir, mas que ressoam um modo de significar a inclusão. Processo de (re)afirmação ou refutação de práticas ditas inclusivas ainda em processo, em compasso de debate e em inevitável movimento de sentidos.

Sobre esse prisma, a inclusão é um processo em andamento, pois se relemos a história é possível compreender como foi difícil a aceitação das pessoas com comprometimentos na sociedade. Por ser uma ação recente e até mesmo complexa, temos a frente muitas discussões para chegarmos a um ponto ‘equilibrado’ de ensino. Nesse caminho, considerando que o analista de discurso não propõe soluções, o que nos interessa/interessou é compreendermos os efeitos de sentido da inclusão (ORLANDI, 2003).

Em vista de toda essa proposição, salientamos a relevância de termos abordado a questão inclusiva, bem como as especificidades linguísticas dos Surdos. Saímos de uma concepção de um sujeito tido como inútil, para um sujeito de direitos. Nesse aspecto, Lagazzi (1987) expõe como a forma sujeito na contemporaneidade, ou melhor, o sujeito da era capitalista. Para Orlandi (2015, p. 192):

A figura do sujeito de direito não deixa de ser polêmica e

muitas vezes sujeita a críticas. Existem estudos que a atacam sob o argumento de que ela legitima o sistema capitalista, escondendo desigualdades sociais, exploração e dominação, amparado por uma suposta ideia de igualdade e liberdade para todos.

Nesta conjuntura, “a sociedade tem que expandir o espaço público, sem dividir o lugar comum” (ORLANDI, 2017, p. 243). Portanto, discutir sobre os processos inclusivos e acessibilidade são de suma importância, considerando que a esfera social estabelece uma ‘igualdade’ entre todos em sua legislação.

Formação inicial e continuada: os efeitos de sentido na relação Surdo e profissional da área da saúde

Falar sobre a formação dos médicos, enfermeiros e recepcionistas na atuação com o paciente Surdo, configura-se em um processo de garimpagem teórica. Mencionamos essa situação ao nos depararmos com pouquíssimas obras que dissertam sobre o tema. Muitas vezes, as pesquisas permanecem apenas no campo descritivo. Nesse ponto, embasadas na Análise de Discurso, consideramos que a descrição e a interpretação se inter-relacionam, “[...] é tarefa do analista distingui-las em seu propósito de compreensão” (ORLANDI, 2003, p. 60).

Tomamos como justificativa para essa questão, a própria situação discursiva da maior parte dos escritos, levando em conta que os pesquisadores, em sua maioria, ou quase totalidade, são da área da saúde. Sendo assim, significam a temática a partir do lugar que ocupam e da formação discursiva a qual pertence, utilizando recursos metodológicos e teóricos próprios da enfermagem ou da medicina.

Para Caragneto (2008, p. 45), “toda formação discursiva é formada pelo interdiscurso e o intradiscurso; o interdiscurso refere-se ao pré-construído”. De acordo com Orlandi (2003, p. 33): “[...] O intradiscurso seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas”.

Neste sentido, concebemos a Universidade como ponto de partida para a formação inicial (FI) do médico e enfermeiro. No discurso jurídico, a Libras é obrigatória nos cursos de licenciaturas e fonoaudiologia, já em outros é oferecida como “[...] disciplina curricular optativa” (BRASIL, 2005). Acerca da formação dos profissionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos da Saúde (2018) trazem em seu artigo 23, que os currículos pedagógicos precisam contemplar a:

[...] abordagem de temas transversais no currículo que envolva conhecimentos, vivências e reflexões sistematizadas acerca dos direitos humanos e de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, Transtorno do Espectro Autista (TEA), educação ambiental, **Língua Brasileira de Sinais (Libras)**, educação das relações étnico-raciais e história da cultura afro-brasileira, africana, dos povos tradicionais e indígenas (Grifo nosso).

Nesse processo, eis que surge o primeiro desafio frente à acessibilidade da pessoa surda na saúde, a disciplina como optativa. A não obrigatoriedade da língua aumenta o distanciamento ou não conhecimento dos estudantes dos aspectos culturais e linguísticos da comunidade Surda. Para Barbosa et al (2003, p. 5), “apesar de sua importância, conteúdos de comunicação nem sempre são abordados nos processos de formação em enfermagem nos seus diversos níveis, ou são parcos em disciplinas mais abrangentes”.

Neste caminho, Vieira, Caniato, Yonemotu (2017) apontam que a inserção da Libras precisaria ser mais incisiva na academia. Além disso, afirmam a importância de vincular o ensino

da língua a realidade médica, criando melhores estratégias de ensino. O propósito não é formar intérpretes, e sim, oferecer condições mínimas de atendimento ao paciente.

Nobrega et al (2018) considera o contato com a Libras como sendo primordial para o conhecimento da cultura surda, evidente que a proficiência de uma língua não acontece em 30 ou 40 horas, mas o fato de estabelecer a conexão linguística para os discentes, permite a aproximação com as particularidades dos Surdos. Dessa forma, o processo formativo:

[...] é que pode dar condições para este espaço politicamente significado da diversidade que se diz, e do sujeito que se ressignifica, pelo acesso a outras formulações, a outros processos de produção de sentidos a outras redes de filiação à memória, a outros modos de individuação e identificação (ORLANDI, 2015, p. 196).

Sob tal enfoque, se já não significamos o lugar do Outro devido a interpelação ideológica e a forma sujeito a qual nos inscrevemos (ORLANDI, 2017), ousamos dizer que a ausência da Libras na formação inicial 'propicia' um distanciamento ainda maior entre paciente e profissional da saúde. Deste modo, supomos que a FI dos médicos e enfermeiros se efetiva numa barreira introdutória para a construção dos muros da inacessibilidade na saúde.

Podemos ainda elencar a importância da Libras na graduação como ponto de re (significação) do Sujeito Surdo neste setor, pois os pré-construídos em torno da comunidade surda são muitos, como vimos anteriormente. Por esse ângulo, verificamos os desafios em torno dessa formação, a começar pelas recentes adequações nas leis de acessibilidade, o que de certo modo influenciou no estabelecimento da disciplina na grade curricular.

Outra questão é a própria força do Decreto 5.226/2005, que estabelece a língua como 'optativa' nos demais cursos, nestes se inserem os da área de saúde. Orlandi (2003) discorre que os sentidos sempre podem ser outros, neste caso, palavra 'optativa' pré-anuncia uma atividade de escolha, como se a realização da disciplina dependesse apenas do discente. Por isso "é necessário que as Instituições acadêmicas oportunizem aos futuros profissionais o aprendizado da LS" (CHAVEIRO, et al 2010, p. 644).

Em outras palavras, não há como o discente escolher a disciplina se a Universidade não ofertar. Por sua vez, em diversos casos, as Instituições explicam que as ementas destes cursos já enfrentam a falta de tempo, sendo difícil a implementação de matérias 'fora' da área da saúde. Em uma pesquisa realizada por Pagliuca, Fiúza e Rebouças (2007) assim como outras, destacou que os profissionais da saúde em contato direto com o paciente Surdo se sentem despreparados para a comunicação. Acresça-se ainda a ausência da Libras na FI como processo desencadeador para essa realidade.

Para Pagliuca, Fiúza e Rebouças (2007), a FI não é responsável pelo sucesso 'total' dessa interação. Entretanto, ter essa experiência enquanto acadêmico contribui no desempenho prático. O modo de se articular esse conhecimento também precisa ser levado em conta, não é somente depositar sinais para os acadêmicos, é necessário uma contextualização sobre o público em específico. Acerca desse aspecto metodológico na formação, Orlandi (2015, p. 195) apresenta a:

[...] condição que é posta pelo sistema capitalista com suas instituições, entre elas a de conhecimento - não nos bastam informações, mas *acessibilidade social, mobilidade política e histórica*. E estas só podem ser propiciadas, segundo o que proponho, pela *formação*, o que muda as condições de existência deste sujeito/pessoa fazendo com que ele compreenda os efeitos de sua ação na sociedade em que desenvolve suas práticas, em que vive, e, inversamente, compreenda e avalie os efeitos da sociedade sobre ele.

Em suma, a Formação Inicial é o primeiro degrau, as dúvidas não se esgotam em apenas uma disciplina, contudo, não tê-la aumenta o despreparo do profissional. Em virtude disso, a Formação Continuada (FC) se revela em um campo de aprimoramento ou como uma oportunidade para aqueles que não tiveram nenhum tipo de contato com as especificidades linguísticas dos Surdos.

Geralmente, o primeiro contato do médico ou do enfermeiro com paciente Surdo acontece na prática diária. Logo, o Decreto 5626/2005 em seu inciso X, determina “o apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação” (BRASIL, 2005). Para Silva et al (2014, p. 5), uma boa interação entre o profissional e o paciente é “[...] um processo fundamental para um melhor desenvolvimento da comunicação terapêutica, sendo necessário um treinamento do profissional de saúde para não comprometer a assistência prestada”.

Por isso, os cursos de Libras são imprescindíveis para um bom atendimento ao Surdo, pois nem sempre a pessoa vai acompanhada de alguém que saiba a língua. Como discutido anteriormente, a interpretação não é tão simples. Apesar dos familiares vivenciarem a Libras no cotidiano, muitos não possuem fluência necessária para uma intermediação mais complexa (CHAVEIRO, 2010). Além dessa situação, “[...] embora os membros da família possam voluntariamente-se para interpretar, isso pode impedir que os sujeitos falem francamente com os profissionais de saúde e viola o princípio da confidencialidade” (NOBREGA et al, 2018, p. 314).

Análise de dados: a interação dos profissionais pela escrita

Tomaremos nesta seção os recortes das entrevistas que consideram a escrita como principal eixo de comunicação entre os profissionais ouvintes e os Surdos. Todavia, cabe ressaltar que a escrita pode não ser uma possibilidade adequada para essa interação. Segundo Barbosa et al (2003), o atendimento hospitalar se configura em um ambiente no qual há muitos termos técnicos. Muitas vezes, há terminologias desconhecidas até mesmo para os ouvintes que falam a mesma língua, quem dirá para o Surdo que tem a língua portuguesa com L2.

A condição linguística das pessoas surdas lhes impõe desafios diários para acessar os serviços de saúde, haja vista o fato de se comunicarem por uma língua **visual-espacial** e os serviços serem ofertados, quase que exclusivamente, em uma língua auditivo-oral. A diferença linguística cultural entre o português e a Libras demarca uma fronteira importante na assistência à saúde das pessoas surdas (NOBREGA et al, 2018, p. 2, GRIFO NOSSO).

Podemos observar a seguir, os dizeres dos profissionais participantes de nosso processo investigativo sobre o uso da escrita no atendimento ao Surdo.

SD⁵1: Se eu tivesse que atender, seria por escrita (Recepcionista 7)

SD2: Os que sabem escrever, a gente tenta se comunicar pela escrita, mas os que não sabem, é muito difícil, tanto eles para nos compreender como nós para compreendê-los (Enfermeira 4).

SD3: É difícil. Se o surdo não ler português eu nem saberia como atendê-lo (Recepcionista 1).

SD4: Na experiência que eu tive, um sabia só Libras e o outro veio como acompanhante, o acompanhante era surdo também. Nenhum sabia escrever (Médica 2).

Com base nesta fronteira citada por Nóbrega et al (2018) e nos recortes, observamos que nossos entrevistados ouvintes, em um primeiro contato com o Surdo, buscariam se comunicar por meio da escrita. No entanto, nas entrevistas com os Surdos e, através de estudos nas áreas de ensino de segunda língua para este público, verifica-se que muitos não possuem fluência na LP. (QUADROS, 2007 e 2017; GESUELI 2006; CAPOVILLA, 2000).

Em um primeiro ponto analítico, na SD3, a Recepcionista 1 aponta a escrita como primordial na interação com o Surdo ao dizer que: **‘Se o surdo não ler português eu nem saberia como atendê-lo’**. Tomando esse excerto, e focalizando a conjunção subordinativa condicional **‘Se’**, averiguamos os sentidos da não condição ou dificuldade de atendimento caso o paciente não consiga ler/escrever. Nesse ensejo, para as Recepcionistas 1 e 7, falantes da língua portuguesa e desconhecedoras da Libras, a LP seria um recurso para possibilitar a interação.

Essa situação é reforçada também pela negativa **‘Nem’**, da Recepcionista 1, e pelo verbo no pretérito do futuro **‘Seria’**, da Recepcionista 7. Neste contexto, as servidoras não conseguem imaginar como seria este contato sem a escrita ou leitura dos códigos linguísticos, visto que não conhecem outros métodos para a comunicação com os Surdos.

Esses recortes vão ao encontro a SD2, na qual a Enfermeira 4 argumenta que: **‘os que sabem escrever a gente tenta se comunicar pela escrita, mas os que não sabem é muito difícil.’** A conjunção adversativa **‘Mas’**, foca a codificação e decodificação da LP como ferramenta imprescindível para o atendimento, na visão da profissional. Além disso, os sentidos do recorte **‘Tenta se comunicar’**, antecipa que mesmo que o Surdo escreva, a comunicação não acontece de maneira simplificada, entretanto facilita.

Em pesquisas, Fortes e Kessler (2012) reconheceram que a escrita não é um recurso tão simples para interação, uma vez que “[...] a compreensão do surdo por parte do médico também é comprometida, em função da construção gramatical utilizada pelo surdo ser diferente” (VIEIRA; CANIATO; YONEMOTU 2017, p. 4).

Na análise de discurso consideramos que todo dizer é resultado de outros discursos em uma articulação ideológica e histórica. Em consonância, Pêcheux (2009, p. 40) argumenta que “[...] a língua como sistema se encontra contraditoriamente ligada ao mesmo tempo, à história e aos sujeitos falantes”. Por esse ângulo, há diversos pré-construídos em torno da escrita para os Surdos, sendo inadequado afirmar que eles não conseguem escrever ou que só não codificam por não falar. Nesse sentido, muitos Surdos não tiveram condições acessíveis de ensino para a apreensão fluente LP.

Dessa maneira, quando nos referimos à fluência da língua portuguesa para nossos entrevistados Surdos, obtivemos as seguintes respostas:

SD5: Eu escrevo **bem pouco** o português (**Surda 2**).

SD6: Eu **escrevo em português**, mas eu **não entendo tudo**, tem coisas que fico sem entender (**Surdo 3**).

SD7: Eu já fui ao médico sozinho, **aí como eu não sei português**, não tinha ninguém que pudesse me ajudar, eu comecei a interagir com os profissionais, mas eles não entenderam nada, nem por gestos, nem por expressão fácil, **nada, nada, nada**. Ai eu **cansei e resolvi ir embora** e continuei sentindo dor (**Surdo 6**).

Nos recortes acima, verificamos que a escrita para os Surdos nem sempre é a melhor alternativa de comunicação, como bem acentua a Surda 2 e o Surdo 6. Nesse processo, se os pacientes não conseguem se comunicar pela LP e nem os profissionais possuem conhecimento em Libras, entendemos que a interação fica comprometida, necessitando de ajuda de terceiros. No entanto, essa ajuda nem sempre é alcançável como destaca o Surdo 6, na SD7: **‘não tinha ninguém que pudesse me ajudar’**.

Os sentidos dessa fala nos ilustram um setor que não possui recursos ou alguém capacitado para a tradução e interpretação. Isso é enfatizado também na repetição da palavra **‘Nada’**. Logo, a fronteira linguística estabelecida funciona como a principal dificultadora na comunica-

ção entre o Surdo e a equipe médica. Esse fato concebe a Unidade de Saúde como lugar não acessível, no olhar do Surdo 6, pois necessitou ir embora sem atendimento médico.

Em virtude dessa realidade, Oliveira et al (2015, p. 312) descreve que a escrita “[...] não constitui uma boa estratégia de comunicação para esse grupo populacional, visto que esses sujeitos também apresentam dificuldade com a língua portuguesa, apesar de apresentarem bom nível de escolaridade”.

Nesse sentido, na SD6, o Surdo 3 destaca que por mais que escreva em português, ele não consegue entender tudo que está escrito. Sob esse enfoque, a expressão ‘tudo’ se articula na ilusão do sujeito sobre a completude⁶ na comunicação, ou seja, temos a percepção ‘segura’ de que tudo o que enunciador fala é entendível ao outro sem deslizes. Por esse ângulo, Pêcheux (2004, p. 74) elucida que “o todo da língua só existe constituído pelo signo ausente, pelo não dito”. Na AD, se trabalha com a incompletude, os discursos não são prontos, há sempre uma interpretação e cada gesto interpretativo é dotado de equívocos e falhas, “[...] todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer” (ORLANDI, 1995, p. 12).

Retomando a fala do Surdo 3, observamos ainda a falta de fluência na segunda língua que ocasiona o não entendimento do que está sendo dito. Desse modo:

O ensino da escrita para os Surdos, [...] tem que ser promovido na língua primeira de sinais. Atualmente há um consenso entre especialistas sobre o fracasso escolar em relação a aquisição de conhecimento e ao desenvolvimento da linguagem (escrita) quando a língua de sinais não é utilizada como língua de instrução (GESSER, 2009, p. 59).

Quadros e Cruz (2011) refletem esta situação ao afirmarem que, apesar do discurso jurídico preconizar o ensino da L2 pautado na L1, em muitas escolas a língua de sinais não é levada em conta. Tal fato advém de vários motivos, a começar pela não disponibilização de recursos fundamentais para o desenvolvimento linguístico tanto na L2, como em outras disciplinas. Para Cavallari (2012, p. 41):

As práticas discursivo-pedagógicas, de modo geral, e os conceitos que as fundamentam são tratados de forma unívoca: sem equívocos, falhas ou enganos. As práticas discursivo-pedagógicas, desencadeadas pelo macrodiscurso político-educacional da inclusão e também concebidas de forma unívoca, se pautam na busca de igualdade e tendem a criar identidades narcísicas, isto é, idênticas às daqueles que são tidos como normais e que têm o poder de construir um saber sobre o outro dito excluído ou especial.

Nisso, se inclui pensar nas lacunas educacionais na vida do Surdo ocasionadas pela falta de intérpretes, principalmente no ensino fundamental, insuficiência de materiais didáticos adequados para o ensino de línguas para Surdos e professores que tenham formação em Libras.

Nessa perspectiva, o que Cavallari (2012) chama a atenção é a visão de homogeneidade dos grupos sociais frente à inclusão. Em outras palavras, o Estado promove uma igualdade por meio das leis, mas não ressignifica ações que oportunizem o acesso. Para Marquezan (2007) e Orlandi (2017), a homogeneização de uma igualdade universal pratica a exclusão ao não ‘considerar’ as diferenças.

De acordo com Marquezan (2007, p.11), a lei “[...] ao funcionar como um texto, carrega a marca da incompletude que é constitutiva da linguagem e do sujeito. Sendo discurso, a lei

⁶ O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (ORLANDI, 2003, p. 32).

realiza a inscrição histórico-ideológica das posições sujeitos, isto é, demarca um território de onde o sujeito vai/pode significar”.

Ao tomarmos a lei em sua incompletude, pensamos na jurisdição não enquanto modelo linear e efetivo, mas como processo sujeito ao deslize e a falha. Dessa maneira, embora o discurso jurídico funcione como uma fronteira no estabelecimento de direitos, esses nem sempre entram em rigor ou ao menos não se configuram na transparência.

Trazendo para o contexto das leis educacionais para Surdos, visualizamos uma realidade no papel e outra nas escolas. Para Fernandes (1998), as políticas linguísticas instituídas promovem um ensino bilíngue, porém na maioria dos espaços escolares, há uma tentativa de imposição da LP. Nesse sentido, a crítica estabelecida por Sá (2010) é o mascaramento de um de monolinguismo, que por sua vez, dificulta a aprendizagem da língua majoritária do país.

A escrita na interação entre os pacientes Surdos e profissionais ouvintes, muitas vezes, é dificultada devido as proposições salientadas. Nesta visão, não estabelecemos que todo Surdo não consegue escrever e muito menos que as equipes de saúde só querem utilizar este recurso.

O que se compreende são processos, que por vezes, não permitem aos Surdos uma boa fluência na LP. Isso não é resultado da ação do indivíduo, mas de toda uma conjuntura social que ainda não está preparada para essa perspectiva de educação para Surdos (SÁ, 2010; STROBEL, 2006). Sob esse enfoque, consideramos que estas situações não ficam isoladas nos muros escolares, mas refletem nas ações cotidianas na vida do Surdo frente à majoritariedade da LP no âmbito social, aplicamos isso também à acessibilidade.

Diante de todos esses processos, sentidos e discursos que emergem obstáculos e inseguranças, percebemos que para nossos entrevistados Surdos, a escrita não é a melhor ferramenta para acessibilidade, uma vez que muitos tem dificuldades com a LP. Frisamos que a Libras é uma língua assim como qualquer outra na modalidade oral, tendo sua própria maneira de articulação e processo de tradução.

Quanto aos profissionais, embasadas em Oliveira et al (2015) e Barbosa et al (2008) entendemos que a formação dos profissionais precisa ser constante. Não é somente ofertar um ou dois cursos, é necessário uma continuidade. A formação possibilita o conhecimento de outros métodos de comunicação e prepara melhor o servidor para esse atendimento. A escrita pode e deve ser utilizada como ponte acesso, no entanto, precisamos considerar os Surdos que não possuem o domínio da LP, ou até mesmo aqueles que não se sentem seguros em utilizar esse método.

Considerações Finais

Como destacado, a acessibilidade para os Surdos é difícil, isso não se limita apenas na educação ou saúde, abrange toda uma sociedade, nisso incluímos, a falta de acesso aos setores de defesa civil, delegacias, departamento de trânsito, fórum, lojas, Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU), entre tantos outros que, necessitam (re) pensar as questões referentes a acessibilidade.

A falta de formação para os profissionais tornam as consultas ainda mais difíceis, e desloca os sentidos da imagem de um diagnóstico. Pois, para os médicos, o diagnóstico se efetiva por meio da conversa oral. Com os Surdos, essa abordagem não funciona, visto que temos a frente uma outra língua. Nesse contexto, a escrita não pode ser o único meio de comunicação, considerando que muitos Surdos não conseguem se comunicar por meio do português escrito. Desse modo, temos uma realidade educacional que ainda não contempla as necessidades linguísticas dos Surdos.

Os efeitos de sentido da acessibilidade para os Surdos refletem uma sociedade forjada na falta. Dessa forma, essa falta é articulada na ausência de intérpretes desde às escolas até aos setores públicos, ausência de professores formados nessa área, bem como outros profissionais como é o caso dos médicos, enfermeiros e recepcionistas.

Essa falta é resultado do processo histórico do Surdo em sociedade, basta olharmos para um acontecimento não tão distante: a legitimação da Libras em 2002. Até a oficialização da língua, a questão linguística não era levada em conta, nessa égide, verificamos como a lín-

gua é lugar das relações de poder (PÊCHEUX, 2009; ORLANDI, 2003). Posterior a Lei da Libras, inicia, mesmo que a passos lentos, a inclusão do Surdo por intermédio da língua signifiante.

Reafirmamos que a escrita é importante para o acesso daqueles que conseguem decodificá-la, mas se torna difícil para outros. O que buscamos refletir nesse artigo é que na saúde e assim como qualquer outro setor, precisa haver outras alternativas de comunicação como: intérpretes, tradutores, cartazes/afins imagéticos e tecnologia assistiva.

Referências

BARROS, Renata. Chrystine. LOPES, Patricia de Campos. Os efeitos de sentidos do termo cultura nos processos de segregação e visibilidade da surdez- a (im) possibilidade de inclusão. In ORLANDI, Eni e MASSMANN, Débora (Orgs). **Cultura e Diversidade**. Vol 1. Pontes: Campinas-2016.

BARBOSA, Maria Alves et al. Linguagem brasileira de sinais: um desafio para a assistência de enfermagem. **Revista Enfermagem**. UERJ. 2003;11(3):247–51. Disponível em: www.facenf.uerj.br/v11n3/v11n3a02.pdf. Acesso em: 11 mai. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais 2002. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso: 08 mai. 2018.

_____. **Decreto no 5.696, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta a Lei no 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei no 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília-DF, 2004.

_____. **Decreto no 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art. 18 da Lei no 10.098/2000. Brasília-DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 14 mar. 2018.

_____. **Lei nº 12.303, de 2 de agosto de 2010**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas. Brasília- DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12303.htm Acesso em: 14 mar. 2018.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino. **A questão ético-moral na formação dos enfermeiros e médicos**: efeitos de sentidos nos discursos docentes. TESE- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação, 2008, Porto Alegre.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educação em revista**. 2014.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, SP, v.6, n.1, p. 99-116, 2000. Disponível em: https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/.../r6_art06.pdf Acesso em: 10 set. 2018.

CAVALLARI, Juliana Santana. Equívocos que constituem o macrodiscurso político-educacional da inclusão. In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, P. (Orgs.). **Discurso sobre a inclusão**. Niterói- RJ: Ed. Intertexto, 2012.

CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria Alves. Assistência ao surdo na área de saúde como fator

de inclusão social. **Revista da Escola de Enfermagem**, 2005, vol.39, n.4, p.417-422 ISSN 0080-6234.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Linha de ação sobre necessidades educativas Especiais**. Brasília-DF: CORDE, 1994.

FERNANDES, Sueli. **Surdez e linguagens: É possível o diálogo entre as diferenças?** Curitiba, 1998, 216 p.: Dissertação de mestrado. (Curso de Pós graduação em Letras, Setor de Ciências humanas Letras e Artes) – Universidade Federal do Paraná.

FORTES, Luciana de Oliveira. KESSLER, Themis Maria. Percepção de sujeitos surdos acerca das estratégias de comunicação estabelecidas no atendimento em saúde. **Revista CEFAC**. ISSN: 1982-0216. 2012.

FLORY, Elizabete V; SOUZA, Maria Thereza C. C. de. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.

GESSER, Audrei. **Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a língua de sinais**. 2006. 219 p. **TESE** - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

GESUELI, Maria Zilda. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006.

LAGAZZI, Susy Maria. **O juridismo marcando as palavras: uma análise do discurso cotidiano**. Campinas, 1987. Dissertação de Mestrado - Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP). Universidade de São Paulo.

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa Pereira. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de Educação**, Pelotas, FaE/PPGE/UFPel, n. 36, p. 69 -90, maio/agosto, 2010.

LOPES, Maraisa. A institucionalização do curso de licenciatura em Letras-Libras no Brasil: Língua, Sujeitos e Sentidos. **Revista Línguas e instrumentos linguísticos**. nº 42. Jul-dez. 2018.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente**. 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. TESE. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

MEDEIROS, Caciene Souza de. O discurso da inclusão pela diferença na relação mídia e sociedade. In: FERREIRA, Eliana Lucia; ORLANDI, Eni P. (organizadoras). **Discursos sobre a Inclusão**. Niterói: Intertexto, 2012.

NÓBREGA, Juliana Donato et al. Atenção à saúde e surdez: desafios para implantação da rede de cuidados à pessoa com deficiência. Fortaleza: **Revista Brasileira Promoção Saúde**-issn:1806-1230, jul- agos 2017. Trimestral.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2003.

_____. Formação ou capacitação? duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, Eliana Lucia; ORLANDI, Eni P. (organizadoras). **Discursos sobre a Inclusão**. Niterói: Inter-

texto, 2012.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas: Pontes. 2006. Editores, 2016.

_____. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. **Revista Rua**. Campinas. Número 21. Volume 2. Novembro: 2015.

_____. **Eu, tu, ele:** discurso e real da história. Campinas: Pontes, 2017.

OLIVEIRA, Yanik Carla Araújo de et al. Comunicação como ferramenta essencial para assistência à saúde dos surdos. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 25 [1]: 307-320, 2015.

PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag; FIUZA, Nara Lígia Gregório; REBOUCAS, Cristiana Brasil de Almeida. Aspectos da comunicação da enfermeira com o deficiente auditivo. **Revista escola enfermagem**. USP [online]. 2007, vol.41, n.3, pp.411-418. ISSN 0080-6234. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342007000300010>.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. Bilinguismo e educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**. São Paulo: LAEL/PUC-SP, vol. XIX: 62-67, 2009.

PECHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi et al. 5. ed. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2009.

_____. Direito continental europeu e direito anglo-saxão. In: _____. **A língua inatingível:** o discurso na história da linguística. Tradução de Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004. p.189-192.

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

_____; CRUZ, Carina Rabello. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artemed, 2011.

_____. **Língua herança-língua brasileira de sinais**. Porto Alegre. Ed. Penso, 2017.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2010.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez:** um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação. 1998.

STROBEL, Karin. Lilian. (2006). **A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas**. ETD - Educação Temática Digital, 7(2), 245-254. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-101741>. Acesso em: 14 set. 2018.

STUMPF, Marianne Rossi. Mudanças estruturais para uma Inclusão Ética. In: QUADROS, Ronice (ORG) **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

VIEIRA, Camila Mugnai; CANIATO, Daniela Gimenez; Yonemotu. Comunicação e acessibilidade: percepções de pessoas com deficiência auditiva sobre seu atendimento nos serviços de saúde. Recis – **Revista eletrônica de Comunicação informação e inovação em saúde**. 2017. ISSN 1981-6278.