

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCACAO ESPECIAL**



**GABRIELA DOS SANTOS GOES**

**O COMPORTAMENTO VERBAL E NÃO VERBAL NA INTERAÇÃO DE ALUNOS  
SURDOS PRÉ-LINGUÍSTICOS COM SEUS PARES OUVINTES: UMA REVISÃO  
SISTEMÁTICA**

**São Carlos - SP  
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**GABRIELA DOS SANTOS GOES**

**O COMPORTAMENTO VERBAL E NÃO VERBAL NA INTERAÇÃO DE ALUNOS  
SURDOS PRÉ-LINGUÍSTICOS COM SEUS PARES OUVINTES: UMA REVISÃO  
SISTEMÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como pré-requisito  
para obtenção do título de  
Licenciada em Educação Especial.

**Orientadora:** Maria da Piedade Resende da Costa  
**Coorientadora:** Vanessa Cristina Paulino

**São Carlos - SP  
2017**

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de destinar e agradecer este estudo em primeiro lugar aos meus avós. Foi por causa deles que eu tive a maravilhosa mãe que tenho, a rica infância cheia de memórias e carinhos com meus primos, tios e toda a família reunida e o exemplo, que veio de berço, de buscar ser uma pessoa melhor, ajudar o próximo, ter empatia e carinho.

Obrigada Dna Elza (vovó) e Seu João (vovô) por construir tijolo por tijolo de uma família que não é perfeita, mas que é mais unida, alegre e doída que qualquer outra família de subúrbio. Sério, deveríamos ter uma novela tipo “A Grande Família”.

Gostaria de agradecer minha mãe Edilene dos Santos Coen, que é sem dúvida a pessoa mais amável, carinhosa, guerreira e agente secreta da CIA que eu tenho. Toda a minha base vem de você que lutou para criar esta pessoa que agora vai ganhar o mundo, com as ideias que você plantou como semente. Nossa história a gente sabe bem e eu me emociono toda vez ao falar para os meus amigos tudo o que você fez para que eu tivesse sempre o melhor!

Gostaria de agradecer demais ao meu pai, Claudio Coen, que sempre esteve comigo, me dando suporte em todas as minhas escolhas, mesmo naquelas em que eu não tinha certeza. Lembro que foi para você que contei que gostaria de ir para a UFSCar, e na verdade eu ainda não tinha certeza se era realmente o que eu queria, mas você foi direto com sua opinião, dizendo que me apoiava e que eu sabia o que era melhor para mim. Realmente, nós dois estávamos certos.

Kim Pocker Coen, nunca achei que seria tão difícil. Você é, sem dúvida, um dos grandes motivos de eu ter conseguido concluir isso, o seu apoio, todas as noites em que uma estava ali, mesmo que distante, apoiando a outra. E como foi difícil ficar longe de quem esteve sempre comigo, sempre me defendendo e cuidando de mim. Eu te amo mais que tudo, ser família é algo muito além do que laços sanguíneos! Gigi, te amo muito princesinha rebelde! Desculpa ser uma irmã chata, quero sempre o seu melhor!

Johnny e Laís, obrigada por todo o apoio que me deram, por serem tão importantes na minha vida, é impossível me imaginar sem vocês. Antes mesmo de eu criar consciência de quem eu era, vocês já estavam ali acompanhando meus passos e transformando minhas lembranças em ótimas recordações. Sei que posso contar com vocês para tudo e para sempre. OHANA.

Obrigada família que fiz em São Carlos, pessoas que estiveram comigo ao longo desses quatro anos, em especial Karine Ferreira e Maria Alice (eterna Miss Brotas), crescemos juntas nesse mundo que é virar adultas e teria sido muito difícil sem vocês para rir, chorar, me apoiar e dançar até o chão. Vocês são demais! Titi, Laurinha, Vini e Lets, vocês são o exemplo de como um grupo de amigos pode criar a melhor sintonia em tão pouco tempo, já sinto saudade dos roles de quarta com vocês. Yeda e Mari, vocês me ensinaram que existem universos incríveis em um só planeta, obrigada pelas conversas, risadas.

Por último, mas não menos importante, obrigada ao corpo docente que me formou, não apenas academicamente, mas que me transformou no que sou hoje. Em especial à Vanessa, minha amiga e co-orientadora e à Maria da Piedade, orientadora e exemplo de profissional que desejo ser um dia.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	6
1.1 Contextualização e aspectos legais .....	6
1.2 O outro diferente .....	10
1.3 As fronteiras da minha linguagem são as fronteiras do meu universo .....	12
2. MÉTODO .....	16
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES .....	19
3.1 Banco de Dados Google Acadêmico .....	19
3.2 Banco de dados Lilacs .....	30
3.3 Banco de Dados Pepsic .....	32
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	33
REFERENCIAS .....	35

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso realizou uma revisão sistemática acerca do que se foi produzido no período de 17 anos sobre a comunicação não verbal em crianças surdas pré-linguísticas e desprovidas de linguagem materna em situação de convívio com seus pares ouvintes. O objetivo trata-se, portanto, de analisar a partir das publicações acadêmicas, como ocorrem as interações dos alunos surdos com seus pares ouvintes no período anterior a linguagem. Por meio dos bancos de dados Schollar Google, Lilacs e Pepsic, averiguou-se que existe uma escassez desse assunto dentre os acadêmicos, havendo estudos acerca da linguagem verbal e não verbal entre o público surdo e, as relações destes nos convívios sociais dentro dos ambientes escolares, porém, são poucos os estudos encontrados que abordam tais relações sociais por meio da comunicação não verbal. Dessa forma, faz-se necessário buscar pesquisadores interessados na temática, visto o crescente interesse acerca do que nossos olhos, expressões faciais e corporais nos dizem durante uma interação social.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Surdez. Comunicação verbal e não verbal. Deficiência Auditiva. Linguagem gestual.

## 1. INTRODUÇÃO

Durante anos de nosso processo de desenvolvimento da sociedade, adquirimos conhecimentos que foram transmitidos de gerações em gerações, garantindo a preservação da espécie e a nossa gradual evolução. Ocorre que muitos desses conhecimentos foram perdidos por não haver uma linguagem ou um processo de armazenar esse conhecimento, nos levando apenas a supor o que nossos antepassados sabiam ou nos valermos de legado material deixado para buscar compreender a organização de cada cultura antiga (GRALHA, 2009).

A relação do homem com a língua permitiu avanços nos âmbitos da comunicação, da transmissão e da socialização, gerando a cultura, criando laços e sentidos que carregamos até hoje. A importância da comunicação continua sendo essencial para o desenvolvimento do indivíduo, pois é com ela que participamos de uma sociedade, nos sentimos pertencentes a um grupo, entendemos e somos entendidos em nossos diálogos e conversas e por ela nos é possibilitado a noção temporal, do que ocorreu (lembranças) e do que pode ocorrer (projeções) (VYGOTSKY, 1991). Para isso, recorreremos ao uso de signos para compreender e sermos compreendidos. Nesta mesma direção Weil; Tompakow (1978) relatam que:

Desde tempos imemoriais, usamos símbolos – mensagens sintéticas de significado convencional. São como ferramentas especializadas que a inteligência humana cria e procura padronizar para facilitar a sua própria tarefa – a imensa e incansável tarefa de compreender. (WEIL; TOMPAKOW, 1978, p. 25).

Isso não difere para a pessoa desprovida de algum órgão sensorial, como no caso daquela com surdez, que encontrou na comunicação não verbal uma forma de se comunicar e se expressar.

### 1.1 Contextualização e aspectos legais

Em 1859, o naturalista Charles Darwin publicou o seu maior estudo que traria a sua imortalidade intelectual. Nessa obra, Darwin buscou expor como ocorre a evolução das espécies de animais e de plantas de acordo com suas observações ao longo de diversos anos de estudos. A Origem das Espécies (DARWIN, 2003) aborda a variabilidade das espécies, a seleção natural, a hereditariedade e diversas outras temáticas que em conjunto explicam a evolução.

A importância desse estudo como legado social é a de procurar entender o porquê evoluímos e como ocorre a evolução, tendo como foco a evolução das características físicas. Com o passar dos anos, diversos autores falaram sobre outro tipo de evolução, a evolução intelectual, como as fases do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1972), mas acreditamos que tal evolução também exista no ideal de nos esforçarmos diariamente para sermos seres humanos melhores, no que tange a empatia, ao cuidado, a formas de trabalhos menos exploratórias e desgastantes e principalmente a crescente preocupação em garantir direitos iguais a todos os cidadãos de uma nação.

Devemos nos atentar, em especial, aos movimentos daqueles que são considerados minorias, como as mulheres, as crianças, os negros, a comunidade de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, intersexuais e simpatizantes, conhecida como LGBTQ+, pessoas com baixo poder aquisitivo e pessoas que possuam algum tipo de deficiência, seja ela física, sensorial (como a surdez e a cegueira), intelectual, com altas habilidades/superdotação ou daqueles com transtornos do espectro autista (BRASIL, 1997).

Diante dessa gama de diversidade social, este estudo abordará em especial a deficiência auditiva e a maneira como se dão as relações interpessoais desses indivíduos que se comunicam pela língua de sinais, no caso do Brasil, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e não o português falado (linguagem oral). Para isso, considerou-se necessário averiguar em princípio quais são as medidas legais e inclusivas que o país adota para as pessoas com deficiência e em especial à comunidade surda.

No nosso maior documento legal, a Constituição da República de 1988, temos garantido a educação como “[...] direito a todos os cidadãos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 15). O Estado também assegura a igualdade ao acesso e permanência nas escolas, o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho. Não nos cabe aqui apontar ou criticar se tais leis condizem com a realidade brasileira ou não no dia a dia desde os grandes centros urbanos às menores cidades ou vilas, apenas informar o histórico legal da garantia dos direitos básicos das pessoas deficientes.

Um ano após a implementação da Constituição, foi criada a Lei nº7.853/89 (BRASIL, 1989) que criminaliza a suspensão, atraso ou recusa de matrícula a pessoas com deficiência nas escolas, tanto em âmbito público e privado. Vale ressaltar que a nomenclatura utilizada nesses documentos difere da que se encontra nos atuais documentos. Nos registros oficiais, refere-se à pessoa deficiente como “Portadora de deficiência”. Esse termo tornou-se inadequado após a Declaração de Salamanca, em 1994, em que 88 governos se reuniram na

Espanha e construíram esse documento que visou a educação para todos e demais direitos aos deficientes.

Com a chegada da década de 90, encontramos o maior documento nacional que aborda os direitos às crianças e adolescentes, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA,1990). O Estatuto informa sobre os direitos nos âmbitos da saúde, educação, socialização, profissionalização e oferta de produtos e serviços para essa parcela da sociedade. Em seu artigo 54, aborda o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

Ocorre que, ao passo que garantíamos diversos direitos, em 1994, junto à Declaração de Salamanca, temos a Política Nacional de Educação Especial, que retrocede algumas conquistas ao publicar o acesso às classes comuns aos que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.”(BRASIL, 2007). Esse documento inviabilizou a permanência nas classes regulares de diversos alunos, público alvo da Educação Especial (PAEE<sup>1</sup>), submetendo-os as escolas especiais.

Já em 1996, tem-se a compilação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)(BRASIL, 1996) que busca fortalecer as leis anteriores em que se estipulou a educação como dever do Estado e da família, o direito ao acesso e permanência na escola e os demais princípios necessários para o desenvolvimento de um cidadão consciente. Nesse documento, a oferta de ensino obrigatório e gratuito iniciava-se no ensino fundamental, deixando de fora o ensino infantil ou pré-escola. A educação especial era garantida como Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos educandos com necessidades especiais preferencialmente em rede regular de ensino.

Após 10 anos da Lei nº 7.853(BRASIL, 1989), que abordou o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, foi necessário a criação do Decreto nº 3.298/1999. Esse documento é importante por regulamentar a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. O decreto também define legalmente o que é a deficiência e qual o público atendido. Desse modo, a deficiência é:

[...] toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; Deficiência permanente - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não

---

<sup>1</sup> Os alunos pertencentes ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE) são aqueles que apresentarem deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em conformidade a Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013, que altera a Lei no 9.394/1996.

permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e incapacidade - uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 1999, p.224).

O decreto também classifica a deficiência múltipla, mental, física, visual e por fim, a deficiência auditiva, classificando-a em leve, moderada, acentuada, severa ou profunda, de acordo com as seguintes medições em decibéis:

- De 25 a 40 decibéis (db) - surdez leve;
- De 41 a 55 db - surdez moderada;
- De 56 a 70 db - surdez acentuada;
- De 71 a 90 db - surdez severa, e
- Acima de 91 db - surdez profunda.

O decreto traz ainda como objetivo “[...] o acesso, ingresso e permanência em todos os serviços oferecidos à comunidade e garantia da efetividade de programas de prevenção, atendimento especializado e inclusão social”. (BRASIL, 1999)

Com a virada do século, em 2001 temos as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o Plano Nacional de Educação e a Convenção de Guatemala, que apesar de ter ocorrido em 1999, foi promulgada no Brasil somente em 2001. Esses documentos condenam a discriminação, sendo essa definida por:

Diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, ou em seus antecedentes, consequências ou percepções, que impeçam ou anulem o reconhecimento ou exercício, por parte das pessoas com deficiência, em seus direitos humanos e suas habilidades fundamentais. (CONVENÇÃO DE GUATEMALA, 2001).

Busca-se ainda encontrar medidas governamentais ou de entidades privadas para que a discriminação seja eliminada progressivamente, para que os bens, serviços, instalações e programas adotem posturas de integração, garantindo o acesso aos locais, à comunicação e aos serviços, extinguindo-se as barreiras existentes.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica, há 27 objetivos e metas a serem concluídas, entre elas, a proposta do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino (BRASIL, 2001).

Vale ressaltar que esse documento estipula a oferta de educação especial dos 0 aos 6 anos na educação infantil (BRASIL, p. 12). A educação especial é importante para o aluno com deficiência devido às propostas de estimulação precoce (HALLAL;MARQUES;BRACIALLI, 2008). O referido documento também ressalta sobre os programas desenvolvidos para aqueles alunos que não puderam acompanhar os estudos na idade correta e aceleração aos superdotados/ altas habilidades para a conclusão dos estudos (BRASIL, 2001, p. 12).

A comunidade surda conquistou em 2002 a primeira lei que regulamenta a Libras como segundo idioma oficial do Brasil, sendo um meio legal de comunicação e expressão da comunidade de pessoas surdas no país e expressamente proibida sua substituição com a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002).

## **1.2 O outro diferente**

Diante desse panorama e sabendo da importância da linguagem, e nesse caso a Libras, para a regulação da atividade psíquica humana (VYGOTSKY, 2000), deve-se garantir o acesso de qualidade nas escolas públicas e privadas a essa forma de comunicação e expressão da comunidade surda. Lacerda (2006), em seus estudos, informa sobre o papel da linguagem como agente ativo para a interação social e a construção da imagem de ser humano. Informa ainda que:

Desse modo, no caso de crianças surdas, o atraso de linguagem pode trazer consequências emocionais, sociais e cognitivas, mesmo que realizem aprendizado tardio de uma língua. (LACERDA, 2006, p. 165).

Dessa forma, entende-se a importância da inclusão escolar nas redes regulares de ensino, das propostas governamentais de garantirem o acesso à educação, preferencialmente, nesses locais, da criação de cursos a nível superior de intérprete e tradutor de Libras para a transmissão de conteúdo de sala de aula para o aluno incluído e das demais propostas que buscam exterminar o preconceito e/ou qualquer tipo de discriminação contra as pessoas com alguma deficiência. Lacerda (2006) realiza também um comparativo em relação às melhorias da Educação Especial:

O modelo inclusivo sustenta-se em uma filosofia que advoga a solidariedade e o respeito mútuo as diferenças individuais, cujo

ponto central está na relevância da sociedade aprender a conviver com as diferenças. (LACERDA, 2006, p. 166).

Quando nos deparamos com a diferença, tendemos a cair no senso comum de subjugar o indivíduo, visando apenas as suas dificuldades e nos esquecendo de suas potencialidades. Os sentimentos mais comuns que nos são evocados quando nos deparamos com o diferente, segundo Carvalho (2011) são:

- 1) Sentimentos de comiseração (com diversas manifestações de piedade, caridade ou tolerância, seja porque o “diferente” é cego, surdo, deficiente mental, deficiente físico, autista, ou deficiente múltiplo...);
- 2) Movimentos de cunho filantrópico e assistencialista, pouco ou nada emancipatórios das pessoas com deficiência, pois não lhes confere independência ou autonomia. (CARVALHO, 2011, p. 39).

O nutrimento desses sentimentos, que diminuem as pessoas com deficiência, nos faz enxergá-las não mais como iguais, e sim como anormais, como um desvio do padrão. Esses sentimentos nos impedem de realizar o exercício de alteridade, no que tange respeito à prática de colocar-nos no lugar do outro, excluindo, dessa forma, algumas possibilidades por simplesmente não acreditarmos nas potencialidades, devido à limitação que impomos por conta da deficiência, ou, nas palavras de Silva (2006, p. 5): “[...]ela torna-se deficiente por ter uma deficiência.”.

Porém, cabe um adendo acerca do parágrafo anterior: O que é padrão? Quem estipulou e estipula o padrão? Como definimos o que é uma característica diferente da nossa para uma característica anômala? Amaral já em 1998 classifica em três grandes parâmetros que nos levam a definir a diferença. Há a definição por meio do “tipo ideal”; por meio do critério estatístico e ao que nos cabe, o critério “estrutural/funcional”, em que a autora estabelece como:

Tanto a integridade da forma quanto a competência da funcionalidade são critérios que podem definir modalidades de diferença significativa.(...) a espécie humana tem na ‘vocalção’ de sua forma/função a existência de determinadas características, como, peculiaridades de metabolismo que se correlacionam a órgãos específicos, uma estrutura própria (cabeça, corpo e membros - íntegros e localizados de uma única forma), olhos que vêem, ouvidos que ouvem, membros que se movimentam e praticam ações como pegar, andar, sentar etc. -tudo isso, em princípio, sem o auxílio de equipamentos ou recursos específicos e especiais. (AMARAL, 1998, p.3).

Notoriamente, tal definição acaba por ser um conceito singelo e amplo acerca do que histórica e culturalmente estipulamos como “normalidade” e “anormalidade”, em contrapartida, ela resume muito bem o quanto damos valor a funcionalidade (ou não) dos órgãos que nos fazem interagir socialmente e o quanto estigmatizamos as pessoas que, de alguma forma, não fazem parte dos mesmos critérios ideais que nós.

O estigma foi um termo criado pela civilização grega e tinha o intuito de marcar as pessoas para evidenciar seu status moral. A realização de cortes ou marcação com fogo, na pele de um homem não livre ou de um criminoso, levava a sociedade a evitar esse indivíduo ou menosprezá-lo (GOFFMAN, 1988). O termo foi se transformando para o que temos hoje, criando um sentido muito mais amplo, como define Goffman (1988):

[...] um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. (GOFFMAN, 1988 p. 7-8).

Esse traço citado por Goffman (1988) trata-se de uma ruptura entre as características que compõem o indivíduo e o nosso ideal construído ao longo de nossas vidas acerca do que é belo e socialmente aceito ou tolerável. Amaral (1998, p. 3) informa que consciente ou inconscientemente buscamos o padrão de um ser: “[...] jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito.” Quando nos deparamos com algo que foge substancialmente disso, deixamos de:

[...] considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande(...) (GOFFMAN, 1982, p.6)

Não satisfeitos em distorcer a pessoa, distorcemos a realidade ao qual a pessoa está inserida, Goffman acredita que:

*Construímos* uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. (GOFFMAN, 1982, p. 8)

### **1.3 As fronteiras da minha linguagem são as fronteiras do meu universo**

Perante essa definição, podemos associar o estigma a um pequeno grupo social que não domina a língua ou que utiliza variantes da língua oficial, como é o caso da comunidade surda ao utilizar a Libras. Os usuários da Libras sofrem preconceito social e

linguístico quando: “[...] implicitamente não aceitam a diferença linguística, de percepção do mundo e forma de ser” (WITKOSSKI, 2009, p.2), considerando inadequado o ensinamento da Libras nas escolas e submetendo esse grupo à métodos de leitura labial e/ou oralização da comunidade surda. Aqui, de forma simplificada, “[...] surdos oralizados são aqueles que privilegiam a habilidade da fala e eficácia em leitura labial (ou então conseguem ouvir através de aparelhos auditivos ou implante coclear), aproximando-se mais da “Cultura Ouvinte”.” (DALL’ASTRA, 2014, p. 120).

A dicotomia em oralizar um aluno surdo consiste na ideia de que ao aprender a falar a língua portuguesa, em sua modalidade oral, o surdo estará incluído na cultura ouvinte. Porém, essa ideia entra em choque quando a própria sociedade classifica-o como deficiente auditivo devido à (não) funcionalidade de seu órgão sensorial (DALL’ASTRA, 2014).

O choque existente ocorre, em especial, por conta da cultura que se é transmitida oralmente e a cultura transmitida por meio da língua de sinais. Mexias-Simon explica em seu estudo *Linguagem e Cultura* (2012), como a língua dá acesso ao indivíduo aos costumes de uma sociedade. Ela define cultura com “[...] conhecimento que a pessoa detém em virtude de ser membro de determinada sociedade” (MEXIAS-SIMON, 2012, p. 15) e relaciona a linguagem como “[...] um traço cultural adquirido em função do indivíduo pertencer a determinada sociedade, mesmo que para isso não haja disposição inata.” (MEXIAS-SIMON, 2012 p. 16).

Quanto a essa disposição inata, Mexias-Simon explica que a língua acompanha o indivíduo de acordo com a cultura em que ele está inserido, ou seja, se uma criança estrangeira muda-se para o Brasil antes de aprender a falar e, perdendo o contato com a língua de origem dos seus pais, aprendendo somente o português, ao crescer terá a mesma dificuldade em aprender esse idioma, assim como qualquer outra pessoa que nunca teve contato com essa língua estrangeira (MEXIAS-SIMON, 2012).

Neste momento, nos cabe uma pausa para poder definir a diferença entre língua e linguagem, a fim de poder prosseguir com o intuito deste estudo. Saussure (1987 APUD IN TOSCANO, 2005) informa ser impossível confundir língua com linguagem, uma vez que a primeira é apenas uma parte determinada da segunda. A língua é um “[...] conjunto de símbolos e regras que, uma vez usados adequadamente, permite o intercâmbio entre seus membros.” (AGUIAR, 2004, p.14), já a linguagem é “[...] o meio pelo qual atribuímos sentido ao mundo e a nós mesmos, [...] e produz aquilo que conhecemos como realidade.” (LUNARDI, 2008, apud AGUIAR, 2004, p. 38). Vale destacar que ela pode ocorrer

verbalmente, em suas modalidades oral e escrita, ou, não verbalmente, que são nas emissões de gestos, expressões faciais, posição do corpo, atenção do olhar, entre outros.

Ainda sobre perspectiva de Aguiar (2004), temos a definição de verbal e não verbal como:

O primeiro (verbal) organiza-se com base na linguagem articulada, que forma a língua, e o segundo (não verbal) vale-se de imagens sensoriais várias, como as visuais, auditivas cinestésicas, olfativas e gustativas. (AGUIAR, 2004 p. 25).

E apesar de supra valorizarmos as palavras, ou seja, a comunicação verbal, é o corpo, os olhos e os gestos que nos sinalizam mais informações que o conjunto de palavras escolhido pelo nosso receptor. BIRDWHISTELL (apud in WEIL, 1978, p. 20) descreve sobre “bits”, que são unidades simples, ele fala:

Estima em 2.500 a 5.000 ‘bits’ o número de sinais informativos que fluem, por segundo, entre duas pessoas. Isto, evidentemente, inclui todas as mudanças que possam, em grau mínimo, ser discernidas por aparelhos registradores de alterações nas faixas percebidas como som, imagem, temperatura, tato, odor corporal etc. (BIRDWHISTELL apud in WEIL, 1978, p. 20).

Dada essa quantidade extraordinária de informações não verbalizadas, podemos pensar: Se uma imagem vale mais do que mil palavras, o que não podemos extrair de um gesto ou de uma expressão facial? Não é possível responder a essa pergunta com um número exato, porém, é possível mensurar a importância de um gesto em um diálogo entre duas pessoas.

Vygotsky (1991) aborda a importância dos gestos para a comunicação de crianças em idade de aquisição de linguagem, num trecho temos: “[...] a criança enriquece suas primeiras palavras com gestos muito expressivos, que compensam sua dificuldade em comunicar-se de forma inteligível através da linguagem.” (VYGOTSKY, 1991, p. 25). Essa comunicação ocorre por meio de uma relação passivo-ativo da criança em observar o ambiente em que se encontra e repetir gestos, sons ou posturas a fim de transmitir a mensagem que deseja passar, testando o que funciona ou não com seu receptor.

Essa repetição, ou imitação, é para Vygotsky essencial para a cristalização de esquemas, em que a criança começa a discernir traços comuns e diferentes de sua imitação, pois:

De acordo com sua visão, a experiência social exerce seu papel através do processo de imitação; quando a criança imita a forma pela qual o adulto usa instrumentos e manipula objetos ela está dominando

o verdadeiro princípio envolvido numa atividade particular.  
(VYGOTSKY, 1991, p. 18).

Diante do exposto indagou-se: Como ocorrem as relações sociais dos alunos surdos matriculados em escolas regulares que ainda não adquiriram linguagem de sinais com seus pares ouvintes? Por isso conduziu-se esta pesquisa com o propósito de analisar a partir das publicações acadêmicas, como ocorrem as interações dos alunos surdos com seus pares ouvintes no período anterior a linguagem.

## 2. MÉTODO

Em dadas ocasiões nos deparamos com a incompreensão dos motivos que os cursos superiores nos levam a realizar pesquisas acadêmicas como trabalho de conclusão de curso, uma vez que não é isso que define nosso conhecimento ao longo de quatro, cinco, seis anos de estudos. Ocorre que a formação científica é necessária para que possamos quebrar empiricamente ou cientificamente alguns sentidos comuns que nos levam a erros, a preconceitos, a atitudes e posturas retrógradas (VILELAS, 2009).

Cabe também à formação científica, a aproximação ou distanciamento da teoria com a prática, do ideal com o real, e com isso, a aspiração a melhorarmos nossa cultura, padrão, organização (VILELAS, 2009). Este estudo pauta-se por uma revisão sistemática, a qual é caracterizada por:

A revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada. O seu resultado não é uma simples relação cronológica ou uma exposição linear e descritiva de uma temática, pois a revisão sistemática deve se constituir em um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo a respeito do material analisado (FERNÁNDEZ-RÍOS; BUELA-CASAL, 2009 apud in KOLLER e COLABORADORES, 2014, p. 56).

A revisão possibilita também a análise de diversas obras, realizando um compilado acerca das publicações disponíveis, dessa forma, busca-se encontrar respostas para determinadas questões de um tema específico (PETTICREW;ROBERTS, 2006 apud in KOLLER et al, 2014), havendo determinado o tema, faz-se necessário criar um problema de pesquisa:

Para tal, é necessário ter um problema de pesquisa claro, definir uma estratégia de busca dos estudos, estabelecer critérios de inclusão e exclusão dos artigos, além de realizar uma análise criteriosa acerca da qualidade da literatura selecionada (SAMPAIO; MANCINI, apud in KOLLER et al, 2014, p. 40).

Ainda quanto à revisão sistemática, ela é capaz de realizar a: “Análise estatística de uma grande coleção de resultados de estudos individuais com a finalidade de integrar esses resultados.” (SAMPAIO; MANCINI, apud in KOLLER et al, 2014 , p. 55). Sua capacidade de englobar diversos estudos e analisá-los de maneira clara e sucinta é o que torna a revisão sistemática prática e adequada, ocorre: “O processo de reunião, avaliação crítica e

sintética de resultados de múltiplos estudos, podendo ou não incluir uma metanálise.” (SAMPAIO; MANCINI, apud in KOLLER et al, 2014, , p. 55).

Dessa forma, o presente trabalho realizou uma pesquisa bibliográfica, diante dos critérios e estruturas específicos desse tipo de revisão. Seguindo os passos indicados por Galvão e Pereira (2014): “Revisões sistemáticas da Literatura: passos para sua elaboração”, iniciou-se o levantamento por meio da elaboração da pergunta de pesquisa, que para esse estudo foi: “[...] como ocorrem às interações dos alunos surdos com seus pares ouvintes no período anterior a linguagem.”, visando o estudo da comunicação não verbal.

A escolha dos bancos de dados utilizados foi realizada de acordo com o conhecimento das pesquisadoras sobre a possibilidade em encontrar maiores publicações sobre língua, linguagem, educação de alunos surdos e interações verbais e não verbais dentro das plataformas Scholar Google, LILACS e PEPSIC.

## **2.1 Procedimentos para a coleta e análise dos dados**

Tendo definido os bancos de dados a serem utilizados, buscou-se na literatura se algum estudioso já não havia realizado uma revisão sistemática sobre essa temática. Tendo-se constatado que não, pudemos realizar a busca de estudos nos bancos de dados disponíveis em plataformas On-line. Os critérios de exclusão para seleção dos estudos foram definidos como: abordar relações com os pares após a aquisição da linguística; abordar o sentimento dos pais perante o filho surdo e estudos que relacionavam a linguagem do aluno surdo apenas após o implante coclear ou aparelho auditivo, focalizando na melhoria da linguagem e não na sua aquisição.

Os critérios de inclusão foram escolhidos quanto aos estudos pertencentes a área da educação; estudos que relacionavam as relações verbais e não verbais dos alunos com os pares ouvintes; estudos que traziam as interações não verbais.

A limitação temporal, do ano 2000 a 2017 foi determinado de acordo com o Decreto 3298/1999 que regulamentariza a Lei 7853/1989 sobre a pessoa com deficiência.

Para o presente estudo, foram consultados os bancos de dados citados no Quadro 1.

Quadro 1 –Banco de dados utilizados para Revisão Sistemática.

<b>Base de Dados</b>	<b>Site</b>
LILACS	<a href="http://lilacs.bvsalud.org/">http://lilacs.bvsalud.org/</a>
GOOGLE ACADÊMICO	<a href="https://scholar.google.com.br/">https://scholar.google.com.br/</a>
PEPSICO	<a href="http://pepsic.bvsalud.org/">http://pepsic.bvsalud.org/</a>

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

#### 3.1 Banco de Dados Google Acadêmico

A primeira busca foi realizada no banco de dados Google Acadêmico, selecionando a opção de “buscas avançadas” que se localiza no canto superior esquerdo. A pesquisa foi feita através de dois descritores “deficiência auditiva” e “linguagem” combinadas e utilizando aspas para cada palavra. A seleção do descritor com a palavra “deficiência auditiva”, deve-se ao fato dela estar presente em todos os estudos encontrados; já “linguagem”, por ter aparecido em pelo menos uma das palavras-chave dos estudos. Portanto nesse primeiro momento, os descritores foram “deficiência auditiva” e “linguagem”, no período de 2000 a 2017.

Portanto nesse primeiro momento, os descritores foram “deficiência auditiva” e “linguagem”, no período de 2000 a 2017.

Foram encontrados aproximadamente 15.000 mil resultados, entre artigos, teses de mestrados e doutorados. Analisando o título de cada estudo, foram excluídos os que envolviam: a linguagem dos surdos após o implante coclear; estudos anteriores ao ano 2000; a surdez e a deficiência auditiva no âmbito da saúde, buscando medir resíduo auditivo, adaptação a implantes, relação do paciente surdo com a equipe médica, testes clínicos; estudos que abordavam a relação da família, em função de seus sentimentos e atitudes perante o membro surdo; tais como títulos que abordavam as demais deficiências sem associação à surdez.

Assim, foram selecionados 151 títulos, entre esses, sete títulos foram excluídos por não terem sido encontrados na WEB (por erro de carregamento ou site fora do ar). Outros 10 títulos foram excluídos por não disponibilizarem acesso ao estudo completo via PDF ou documento de Word. Três estudos constavam cada um duas vezes na busca do banco de dados do Google Acadêmico. Restando 131 títulos para serem analisados.

Realizada a leitura dos 131 estudos, fez-se necessário a retirada de mais 123 títulos por inadequação à proposta desta revisão. O motivo da retirada desses estudos, encontram-se indicadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Critérios de exclusão para primeira busca em banco de dados:

<b>Critério</b>	<b>Excluídos/Critério</b>
<b>Abordar a surdez na perspectiva das atitudes do professor ou dos pais perante a criança surda.</b>	12
<b>Abordar a comunicação oral em alunos com implante coclear.</b>	11
<b>Abordar a surdez com indivíduos adultos e já usuários de Libras.</b>	7
<b>Abordar a formação dos professores na perspectiva bilíngue.</b>	2
<b>Abordar as implicações educacionais ou políticas públicas perante o aluno surdo.</b>	13
<b>Realização de teste audiométrico ou avaliação do processamento auditivo.</b>	12
<b>Abordar o distúrbio específico da linguagem ou alteração da linguagem.</b>	15
<b>Possuir um olhar clínico acerca da deficiência (como análise de deficientes auditivos com anemia).</b>	6
<b>Abordar somente a deficiência ou apenas a linguagem.</b>	20
<b>Abordar a deficiência no ensino superior</b>	2
<b>Demais motivos</b>	23
<b>Total:</b>	123

O quadro 2 informa os motivos de exclusão de alguns estudos após a leitura dos mesmos na íntegra. O alto número de estudos descartados deve-se a abrangência dos descritores utilizados na primeira pesquisa avançada pelo banco de dados do Google Acadêmico. Como se vê, diversos estudos não puderam ser utilizados por abordar: a deficiência intelectual; a comunidade surda no ensino superior; as estratégias para a detecção da perda auditiva em recém-nascidos, entre outros.

Devido ao descritor Linguagem, diversos estudos da área de Fonoaudiologia acabaram sendo selecionados, porém, estes apontavam Distúrbios Específico da Linguagem ou alterações da linguagem, sem associação a indivíduos com perda auditiva severa e/ou profunda.

Por meio dessa filtragem inicial, foi possível perceber que a escolha dos descritores não foi adequada à proposta do tema, uma vez que pouquíssimos estudos abordavam a comunicação verbal e não verbal de alunos surdos e como ocorriam essas interações com seus pares ouvintes.

Após essa primeira filtragem, restaram oito estudos entre artigos, dissertação de mestrado e tese doutorado. Dentre eles, três abordavam a linguagem gestual dos participantes, um a linguagem de sinais caseira, um a comunicação total, um a linguagem viso-espacial e um a habilidade comunicativa de crianças com idade entre 42 e 59 meses, como segue no Quadro 3.

Quadro 3 – Total de publicações selecionadas e enfoque comunicacional utilizado.

<b>Tipo de comunicação encontradas</b>	<b>Número</b>
<b>Linguagem Viso-espacial</b>	1
<b>Linguagem Gestual</b>	4
<b>Linguagem de Sinais Caseira</b>	1
<b>Comunicação total</b>	1
<b>Habilidades Comunicativas</b>	1
<b>Total</b>	8

O Quadro 4 contempla as informações básicas dos estudos selecionados para a revisão sistemática.

Quadro 4 – Títulos das publicações selecionadas em Google Acadêmico:

<b>Tipo de estudo</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Local</b>	<b>Ano</b>
<b>Relato de Pesquisa</b>	Aprendizagem totalizante: Propicia o aprender de crianças com deficiência visual, de crianças surdas e de crianças sem deficiências sensoriais?	MASINI, E. F. S.	São Paulo, SP	2003
<b>Artigo</b>	A surdez, o surdo e seu discurso.	CHAVEIRO, N.; BARBOSA, M. A.	Goiânia, GO	2004
<b>Artigo</b>	A Influência da linguagem viso-espacial no desenvolvimento cognitivo da criança surda.	MACHADO, P.C.	Santa Catarina	2007
<b>Dissertação de Mestrado</b>	Criança com e sem deficiência auditiva e em processo de inclusão: A perspectiva das habilidades sociais.	SOUSA, T. M. P.	São Carlos, SP	2008
<b>Artigo</b>	Perfil pragmático de crianças surdas em diferentes fases linguísticas.	LICHTIG, I; COUTO, M. I. V e LEME, V. N	São Paulo	2008
<b>Artigo</b>	Aquisição tardia da linguagem e desenvolvimento cognitivo do surdo.	NADER, J. M. V.; NOVAES-PINTO, R. C.	São Paulo, SP	2011
<b>Relato de pesquisa</b>	A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: Ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte.	ASPILUCIETA, P.; LEITE, C. D.; ROSA, E. C. M. e CRUZ, G. C.	Marília, SP	2013

<b>Artigo</b>	A importância da língua de sinais para o desenvolvimento da pessoa surda: a noção de inclusão associada ao sentimento de pertencimento no espaço escolar.	DALL'ASTRA, P. V.	Florianópolis, SC.	2015
---------------	---	-------------------	--------------------	------

Tendo conhecimento das publicações selecionadas no primeiro momento, são apresentados os conteúdos mais relevantes de cada uma delas. A segunda busca foi realizada com os descritores “surdez”, estando presente em todas as palavras e contendo a frase exata “comunicação não verbal”; o período de 2000 a 2017 foi mantido. Foram encontrados aproximadamente 1660 títulos. Entre eles, os fatores de exclusão permaneceram sendo: estudo que abordavam a deficiência auditiva e a surdez com um olhar clínico, estudos que visavam as relações do público alvo com a equipe médica; estudos que abordavam os sentimentos dos familiares perante a surdez; atitudes pedagógicas de professores e intérpretes em sala de aula, estudos de testes audiométricos.

Foram selecionados 54 títulos para serem analisados na íntegra. Destes, 40 títulos foram excluídos por não se adequarem a proposta desta revisão sistemática. Um título foi excluído por já ter sido selecionado anteriormente nessa segunda busca, encontrando-se repetido e totalizando 41 estudos.

Quadro 5 – Critérios de exclusão para segunda busca

<b>Motivo de exclusão</b>	<b>Número de excluídos</b>
<b>Excluídos por ser um artigo de revisão</b>	4
<b>Excluídos por abordar o papel do terapeuta com o paciente surdo</b>	2
<b>Excluídos por contar a avaliação psicossocial</b>	4
<b>Excluído por abordar a comunicação do surdo usuário de Libras no ambiente de trabalho</b>	3
<b>Excluídos por abordar a comunicação alternativa com deficientes intelectuais</b>	2
<b>Excluídos por abordar apenas a comunicação não verbal</b>	7
<b>Excluídos por abordar as práticas parentais perante o filho surdo</b>	2
<b>Excluído por abordar as práticas docentes no processo de letramento do aluno surdo</b>	3
<b>Excluído por não ter sido encontrado sua página ou download em PDF</b>	2
<b>Excluídos por outros</b>	12
<b>Total</b>	41

O Quadro 5 indica o motivo de exclusão dos títulos selecionados na segunda busca, feita após a leitura dos textos na íntegra. Por meio da mudança dos descritores, os resultados obtidos foram mais satisfatórios. Os títulos remanescentes encontram-se no Quadro 6.

Quadro 6 – Títulos das publicações selecionadas

<b>Tipo de estudo</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Local</b>	<b>Ano</b>
Artigo	Interpretação da Comunicação não verbal de um grupo de surdos	NOGUEIRA, R.A. CAETANO, J.A. e PAGLIUCA, L. M. F.	Fortaleza – CE	2000
<b>Dissertação de Mestrado</b>	A complementariedade entre língua e gesto nas narrativas de sujeitos surdos	CORREA, R.B.S	Florianópolis – SC	2007
<b>Tese de Doutorado</b>	Entre a dança e a Língua de Sinais, a caixa mágica da criação	JOSEPH, T. W. R.	Campinas – SP	2010
<b>Dissertação de Mestrado</b>	A educação bilíngue em idade tardia: Um projeto de intervenção de um aluno surdo sem linguagem	RAMOS, L. M. R.	Lisboa	2010
<b>Artigo</b>	A conversação dual: Uma proposta de caracterização dos elementos paraverbais e não verbais	SANTOS, F. J. C.	UFRN	2011
<b>Dissertação de Mestrado</b>	O processo comunicativo no ensino aprendido de crianças surdas: O caso da escola estadual Augusto Carneiro dos Santos	COLOMBO, M. E.	Manaus – AM	2012
<b>Relato de pesquisa</b>	Aquisição de linguagem e dialogia mãe-bebê: o envelope multimodal em foco em contexto de atenção conjunta	NOBREGA, P. V. A.; CAVALCANTE, M. C. B.	UFP	2012
<b>Artigo</b>	O discurso verbo-visual na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	FELIPE, T. A.	Recife – PE	2013
<b>Trabalho de Conclusão de Curso</b>	Língua de sinais como linguagem do corpo: um estudo semiótico da complexidade dos signos em interação	MARTINS, N. M.	Brasília – DF	2014
<b>PIBIC</b>	A linguagem gestual – comparação entre a linguagem nipônica e brasileira	RICCIO, F. I.	UFAM	2014

<b>Dissertação de mestrado</b>	A comunicação entre alunos surdos e ouvintes: A influência da aprendizagem da língua gestual portuguesa	PIRES, A. M. S.	Leiria, PO	2015
<b>Dissertação de mestrado</b>	A teatralidade do surdo na performance	ARAÚJO, K	UFG	2015
<b>Dissertação de mestrado</b>	Transferências visuais: Um recurso indispensável na comunicação da LIBRAS	PORTO, M.	Florianópolis – SC	2016

No total, foram selecionados 21 estudos dentro desse banco de dados, dos quais serão, na sequência, apresentados os pontos principais.

Observa-se uma tentativa das obras analisadas em padronizar o que é surdez, em quais aspectos diferem o sujeito surdo e o sujeito deficiente auditivo, além de uma retomada histórica acerca das abordagens de ensino-aprendizado para os surdos. Quanto à caracterização desse público alvo, temos que:

- Os surdos que se identificam como “deficientes” auditivos (geralmente aqueles que possuem surdez leve ou moderada e que são capazes de falar e compreender os ouvintes, seja pelo resíduo auditivo que possuem, seja pela leitura orofacial)
- Os surdos oralizados (aqueles que, geralmente também possuindo surdez leve ou moderada, aprendem a falar por terapia fonoaudiológica com ou sem o auxílio de prótese auditiva e, portanto, muitas vezes, se recusam a aprender a língua de sinais)
- Os surdos usuários da língua de sinais (e que geralmente, mesmo possuindo condições fisiológicas para o aprendizado da fala – no caso daqueles que não possuem surdez profunda -, se recusam a falar e defendem a língua de sinais como sua língua materna).
- Os surdos oralizados que aprendem a língua de sinais e se utilizam de ambas, de acordo com a conveniência. (NADER, 2008, p. 931)

Porém, ao analisarmos a opinião de Dall’Astra, temos que os sujeitos oralizados são aqueles que:

[...] privilegiam a habilidade da fala e eficácia em leitura labial (ou então conseguem ouvir através de aparelhos auditivos ou implante coclear), aproximando-se mais da “Cultura Ouvinte.” (DALL’ASTRA, 2015, p. 120).

Por meio da opinião de Nóbrega, vale ressaltar que toda “[...] comunicação verbal é acompanhada por atos sociais de caráter não verbal, dos quais ela serve muitas vezes apenas como complemento.” (NÓBREGA, 2012, p. 160). Há ainda os estudos que abordam a

relação entre a língua materna do sujeito e a língua que é falada pela mãe, nos quais se apontam os conflitos de um ambiente em que há essa incompatibilidade linguística. Behares (1997) aborda isso da seguinte forma:

A questão da língua materna tem a ver com o assujeitamento: ela é aquela língua na qual e em relação a qual o sujeito é determinado como efeito. A criança surda é o efeito de uma língua que ela não fala, ou melhor, na qual ela não poderá se espelhar, não poderá se escutar. Embora seja falada numa língua oral determinada, esta não se tornará ‘sua língua’, não será língua materna. (BEHARES, 1997, p. 22apud in NADER, 2011, p. 933).

Porém, por mais que tenha essa diferença, a interação mãe-filho por meio dessa língua oral possui função simbólica para a maturação cognitiva da pessoa surda.

Serrani (1998) também defende que há diferenças entre a Língua Materna (LM) e a língua que é falada pela mãe. A língua materna seria um *instrumento da estruturação simbólica*, ou seja, a LM representa o simbólico que tem função estruturante da linguagem. No entanto, não tem a ver com a materialidade dessa língua “[...] muito embora o mundo ao seu redor possua um sofisticado sistema de comunicação ou, segundo ele, uma língua convencional, a criança surda usa seu corpo como primeira ferramenta de comunicação”. (SERRANI, 1998 apud in NADER, 2011, p. 934)

O uso do corpo como primeira forma de comunicação é algo que não se restringe apenas a criança surda, a utilização de comunicação não verbal ocorre com todas as crianças, com desenvolvimento típico ou atípico. Isso porque, de acordo com Birdwhistell (1970 apud in SANTOS, 2011):

Entre os pressupostos básicos nos quais baseou sua teoria, se considera importante ressaltar que nenhum movimento ou expressão corporal é destituído de significado no contexto em que se apresenta; tal como outros aspectos do comportamento humano, a postura corporal, o movimento e a expressão facial são padronizados e, por consequência, sujeitos à análise sistemática. (BIRDWHISTELL, 1970, apud in SANTOS, 2011, p.5).

De acordo com Riccio (2015), os signos linguísticos pertencentes à comunicação não verbal são as expressões faciais e corporais, os gestos, o contato visual, a postura e o tom de voz (RICCIO, 2015, p. 2). Podemos extrair disso que as crianças começam a se comunicar muito antes de emitirem os primeiros sons com significado.

As pesquisas nos ensinam que a criança pequena, seja surda ou não, nos primórdios da aquisição da linguagem, utiliza os gestos para expressar suas necessidades e para estabelecer vínculos sociais.

(FÁVERO; PIMENTA, 2006, p 226-227 apud in NADER, 2011, p. 934).

A criança passa a compreender que existe um universo que vai além do que seu organismo; entende o outro por meio de contatos corporais e interações visuais.

Tal descoberta, que se desenvolve por meio da sensorialidade e da motricidade, permite à criança expressar suas necessidades por meio de movimentos. Esses movimentos, ao serem interpretados pela mãe (o Outro) como sinais das necessidades da criança, se transformam em atos significativos. (NADER, 2011, p. 935).

Esse caminho é comum em todas as pessoas, após essa comunicação corporal, a criança vai se apropriando de gestos, como na fase do apontar, para receber um brinquedo. Dessa maneira, as crianças vão sendo submersas na cultura em que se encontram, sendo influenciada por ela e influenciando.

A mãe fala e, mesmo que a criança não escute, o ato e gesto de falar possuem um significado cultural, consistem em representações simbólicas do mundo social que a rodeia. Contatos corporais e choro são relações diretas. (NADER, 2011, p. 936).

De acordo com Myklebush, a diferença entre ouvintes e surdos, no âmbito cognitivo consiste em:

Apresentarem diferenças importantes em função de o ouvinte estar exposto à experiência linguística de caráter visual e auditivo, e o surdo não. (MYKLEBUSH, 1960 apud in MACHADO, 2007, p. 6)

Essa diferença estará diretamente relacionada à forma como, futuramente, esse indivíduo se relacionará com o mundo, fazendo parte de uma sociedade que o modifica e é modificada por ele, já que, segundo Machado (2007), ao agir sobre o ambiente, a criança inicia seu processo de internalização das formas culturais da organização social. (MACHADO, 2007, p. 3). Nader (2008) defende a ideia de que todos estamos desde o princípio, inseridos em uma cultura linguística; o mesmo ocorre em relação as criança surda, ela, desde sua primeira infância o contato, como as interações orofaciais da mãe com o filho, o apontar, a utilização de gestos, até a realização do primeiro sinal, seja ele caseiro ou de acordo com a Libras. (NADER, 2008, p. 941).

Se os sinais aparecem mais cedo do que a fala, é porque eles são mais fáceis de fazer, pois consistem em movimentos relativamente simples e lentos dos músculos, enquanto a fala necessita de coordenação relâmpago de centenas de estruturas diferentes e só se torna possível

no segundo ano de vida. (SACKS,1990, p. 43-44 apud in NADER 2011, p. 931).

Mas é importante destacar que apesar de ser parte fundamental do processo de aquisição de linguagem, os gestos não devem ocupar o lugar de uma língua, uma vez que estes não são profundos o suficiente, resultando em lacunas cognitivas no desenvolvimento infantil. Eles podem substituir alguns signos verbais, ou acrescentar ou reforçar a informação que está sendo passada verbalmente. (RICCIO, 2015). Os atos não verbais, de acordo com Ekman e Friesen (1969) são capazes de “[...] repetir, aumentar, ilustrar, acentuar, contradizer, antecipar, duvidar, substituir, acompanhar os elementos verbais ou não se relacionar a estes.” (APUD IN SANTOS, 2011, p. 5).

Assim, a utilização de gestos ou de gestos caseiros para se comunicar é prejudicial para o sujeito surdo por limitá-lo a, entre diversos outros fatores, se comunicar apenas com aqueles que conhecem esses gestos, que são normalmente os membros de sua família. Isso porque os signos são ressignificados, destoando da realidade e cultura em que se encontram. Essa insuficiência também é encontrada nas tentativas de oralizar a criança surda:

O oralismo e a comunicação total não alcançam o desenvolvimento pleno da linguagem para pessoas com deficiência auditiva e, portanto, não promovem satisfatoriamente a constituição do sujeito. (SÁ, 2006 apud in SOUSA, 2008, pág. 4).

Pode-se definir comunicação total como:

Uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas, onde se parte do conceito da pessoa-que-não-ouve como portador de uma diferença, aceita e respeitada em suas necessidades e capacidades (...) podemos utilizar qualquer estratégia que permita facilitar a comunicação e favoreça condições para oportunidades justas na busca dos espaços sociais a que os surdos têm direito. (NOGUEIRA et al, 2012, p. 43).

Machado (2007) aborda a importância da comunicação para a interação do surdo com seus pares ouvintes:

A linguagem se constrói, basicamente, mediante a utilização de um conjunto de signos cujos significados são coletivamente conhecidos, identificáveis, traduzíveis, porque já foram trabalhados em vários contextos, ocorrendo a sua sedimentação histórica e cultural. A cultura (aqui, incluindo-se as linguagens) constitui-se através de processos pelos quais um grupo social se identifica como grupo, construindo comportamentos, valores, costumes, tradições comuns e partilhadas porque aceitas e assimiladas no decorrer dos tempos. (MACHADO, 2007, p. 1).

A expressão das características humanas ocorre por meio da comunicação. O indivíduo é inserido a uma cultura que se consolidou durante toda a construção dessa civilização, por meio de costumes, histórias e conhecimentos que são transmitidos aos integrantes de um mesmo grupo cultural, trazendo essa noção de pertencimento.

A sensação de pertencimento pode ser definida como um sentimento do indivíduo como pertencente a um determinado lugar, e que, este também lhe pertence. Assim, o indivíduo acredita que pode interferir no ambiente e que, acima de tudo, vale a pena interferir na rotina e nos rumos desse lugar. (AMARAL, 2006, apud in DALL'ASTRA, 2015, p. 122).

Os mais diversos estudos acerca das temáticas “surdez” e “comunicação não verbal” traziam indicadores perante o olhar de pais ou de professores que atuaram com o grupo de alunos estudado.

As propostas de uma escola inclusiva devem garantir a formação de qualidade do sujeito com deficiência auditiva e surdo, tornando-o agente ativo de seu processo de desenvolvimento cognitivo e social.

A escola inclusiva deve garantir a redução da distância física ou espacial entre os alunos com deficiência e os alunos sem deficiência, de maneira que as classes ou unidades de educação especial sejam construídas no mesmo espaço físico das classes comuns (SOUSA, 2008, p. 5)

A dissertação de mestrado de Pereira (2008) aponta que quando são realizadas pesquisas que buscam averiguar a inclusão dos alunos surdos, estas acabam trazendo, quase sempre, apenas a visão do docente para com seu aluno, sendo mais escassas abordagens que envolvam os pares ouvintes em relação ao aluno surdo. Porém, quando há essa investigação das relações dos pares ouvintes:

Os resultados mostram que os alunos com deficiência auditiva desenvolvem atitudes positivas, os alunos sem deficiência consideram que seus pares surdos não são isolados do grupo, e na escola especial eles teriam maiores oportunidades para aumentar suas habilidades. (PEREIRA, 2008p. 9).

A presença de um aluno surdo ou de um aluno deficiente em uma escola de ensino regular deve adotar diversas posturas que deem acesso a esses alunos da mesma forma que dão aos alunos sem nenhuma deficiência. Harmers e Blanc (2000) definem a educação bilíngue como um sistema de educação escolar no qual, num dado momento e período,

simultânea ou consecutivamente, o ensino é planejado e realizado em pelo menos duas línguas. (HARMERS; BLANC, 2000, apud in RAMOS, 2010, p.9).

O respeito a uma minoria linguística dentro de um grupo social majoritariamente usuário da língua oral deve ser abordado e explorado a todos os integrantes dessa rede escolar.

Paula (2009) acrescenta que a inclusão da língua de sinais na escola implica a aceitação da cultura surda que, por sua vez, relaciona-se à constituição da identidade surda. Nesse sentido, ela ressalta a “[...] importância do contexto escolar para as crianças surdas, que em grande maioria provém de famílias ouvintes”. (ASPILICUETA, 2013, p. 397)

A valorização do ensino de Libras em uma escola bilíngue busca garantir que a língua de sinais venha a ser a língua materna desse aluno.

A abordagem bilíngue busca desenvolver satisfatoriamente a linguagem das pessoas com deficiência auditiva e postula a língua de sinais como primeira língua e eixo fundamental na educação dessas pessoas. (SOUSA, 2008, p. 4).

Foi possível observar um número considerável de estudos que apontam a perspectiva dos pais quanto ao papel da escola na vida de seu filho surdo. Para eles, a interação social é a única função social da escola, não cabendo à mesma ensinar o sujeito surdo. O ensino de Libras para esses alunos, muitas vezes também não é bem visto, uma vez que os pais buscam “consertar” seus filhos ou torná-los o mais próximo do “normal”, seja oralizando ou colocando implantes cocleares para que possam expressar-se de acordo com a cultura ouvinte. (NADER, 2008).

Porém, adotar essa negação quanto às necessidades interativas dos surdos resulta em um atraso sobre quem é essa criança que não pertence à comunidade ouvinte, por suas limitações auditivas, e também não pertencer à comunidade surda, por não ter tido acesso a essa língua.

Sendo assim, por demorem a assumir uma identidade, atrasam também a opção por uma língua. Com frequência, desenvolvem uma gestualidade caseira com seus familiares mais próximos que, muitas vezes, garantem apenas sua sobrevivência (os gestos se restringem às necessidades básicas, referentes a comer, beber, dormir, etc.). (NADER, 2008, p. 932).

Infelizmente, para Lacerda (2006), a inclusão é, ainda, muito restrita para o aluno com deficiência auditiva, pois “[...] oferece poucas oportunidades de desenvolvimento

dos aspectos linguísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros.” (LACERDA, 2006 apud in SOUSA, 2008, p. 8).

Por meio da visão de Araújo (2015), a identidade “[...] se constrói a partir da aceitação de si mesmo como surdo na sua forma de se comunicar, pois conviver entre os pares traz a segurança necessária para os indivíduos solidificarem sua identidade.” (ARAÚJO, 2015, p. 94).

Deve-se, também, atentar-se ao fato de que uma escola inclusiva e bilíngue não é aquela que possui um aluno surdo e um intérprete para a transmissão de conhecimento em sala de aula. Mesmo com presença desse profissional:

A sala de aula do ensino regular pode ser um ambiente restritivo e causar isolamento se o aluno não conseguir se comunicar e até participar de atividades extracurriculares com os colegas e os funcionários da escola. (DALL’ASTRA, 2015, p. 122).

A importância da interação dos alunos surdos com seus pares ouvintes aponta como a presença apenas do intérprete é insuficiente para suprir as necessidades de interações desse público alvo. De acordo com a pesquisa de Sousa (2008), “[...] na maioria das vezes, os alunos com deficiência auditiva recorriam aos colegas ouvintes para observar o que faziam e logo, em seguida, imitá-los.” (SOUSA, 2008, pag. 72). Os fatores que contribuíram para dificultar o processo de integração entre as crianças foram:

[...] ausência de uma língua comum, a professora não lançar desafio pedagógicos para os alunos com deficiência auditiva; a metodologia empregada pela professora não favorecer a interação entre as crianças; o número excessivo de alunos com deficiência auditiva na sala de aula; e a professora e a escola não serem capacitadas a prática inclusiva. (SOUSA, 2008, pág. 7).

Alguns estudos apontaram ainda a ideia comum de que a Língua de Sinais é uma língua universal, não respeitando os limites territoriais e as culturas de cada nação (COLOMBO, 2012).

### **3.2 Banco de dados Lilacs**

A busca por meio desse banco de dados realizou-se por meio do uso dos descritores “surdez” e “comunicação não verbal”, pela pesquisa avançada, cruzando essas duas palavras. Além disso, foram utilizados os filtros disponíveis no site de busca. Nele, foram selecionados quanto ao assunto principal, os filtros que permitiam encontrar os títulos que abordavam a surdez, o desenvolvimento da linguagem, a comunicação não verbal e a

percepção da fala. Quanto aos limites, foram selecionados os filtros com as opções crianças e crianças pré-escolares. Quanto ao assunto da revista, foram selecionadas as áreas da psicologia, audiologia e educação. Por fim, o período de 2000 a 2017 foi selecionado para a busca.

Foram encontrados 65 títulos com essas especificações. Após a leitura dos títulos, fez-se necessário a retirada de 49 obras por não contemplar o objetivo dessa revisão sistemática. Os motivos estão expostos no quadro 7.

Quadro 7 – Critérios de exclusão do Banco de Dados Lilacs

<b>Motivos de exclusão dos títulos</b>	<b>Números</b>
<b>Excluídos por ser uma revisão integrativa</b>	3
<b>Excluídos por abordar a surdez no aspecto clínico</b>	10
<b>Excluídos por abordar a deficiência sob olhar do implante coclear</b>	16
<b>Excluídos por abordar práticas parentais com seus filhos surdos</b>	3
<b>Excluídos por avaliar testes auditivos ou de inteligência</b>	5
<b>Excluídos por abordar a linguagem de sinais em adultos surdos</b>	3
<b>Excluídos por outros</b>	9
<b>Total</b>	49

Diante do exposto, coube a análise de 16 estudos para serem lidos na íntegra. Um dos estudos não foi disponibilizado por inteiro para download via PDF, necessitando ser excluído. Após a leitura dos restantes procedeu-se a exclusão de 12 obras pelos seguintes motivos:

Quadro 8 – Critérios de exclusão Lilacs – texto na íntegra

<b>Motivos da exclusão dos títulos</b>	<b>Números</b>
<b>Excluídos por abordar a auto estima da criança surda</b>	1
<b>Excluídos por abordar adultos surdos</b>	3
<b>Excluído por abordar apenas a linguagem</b>	2
<b>Excluídos por avaliar teste auditivo ou de inteligência</b>	4
<b>Excluídos por avaliar o uso de aparelhos auditivos</b>	1
<b>Excluído por não disponibilizar estudo completo</b>	1
<b>Total</b>	12

Os estudos selecionados por meio desse banco de dados são apresentados no Quadro 9.

Quadro 9 – Estudos selecionados – Lilacs

<b>Tipo de estudo</b>	<b>Título da obra</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Local</b>	<b>Ano</b>
<b>Artigo</b>	Caracterização do léxico de deficientes auditivos estimulados pela comunicação total	ARCHANGELO, C. R.; LIMA, M. M.; ORTIZ, K.Z.; MARGALL, S. A. C.	Não informado	<b>2002</b>
<b>Artigo</b>	Thought before language: how deaf and hearing children express motion events across cultures	ZHENG, M; GOLDIN, M.S.	Não informado	2002
<b>Artigo</b>	Early vocabulary development in deaf native signers: a British Sign Language adaptation of the communicative development inventories.	WOOLFE, T.; HERMAN, ROSALIND; ROY, PENNY; WOLL, BENCIE	Não informado	2010
<b>Artigo</b>	La comunicación desde la lectura del lenguaje gestual en jóvenes en situación de discapacidad auditiva	VANEGAS, J.H; MARÍN; M. F.	Manizales, Colombia	2012

Apesar de a seleção de 4 estudos diante desse banco de dados, apenas um foi estava disponível na íntegra, restando, portanto, apenas um artigo selecionado por meio do Lilacs. Com sua leitura na íntegra, o estudo precisou ser excluído devido sua abordagem com jovens surdos já usuários da língua de sinais.

### **3.3 Banco de Dados Pepsic**

As buscas nesse banco de dados com os descritores “surdez” e “linguagem não verbal” resultaram em zero títulos entre teses, dissertações e artigos científicos no período contemplado entre 2000 e 2017.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo-se realizado a revisão sistemática dos estudos que abordam as interações dos alunos surdos com seus pares ouvintes e os diversos autores que abordam a comunicação verbal e não verbal nos diversos ambientes em que ela ocorre, foi possível observar a lacuna existente entre esses dois universos de pesquisa.

Durante o desenvolvimento de uma criança, independentemente de ser típico ou atípico, os gestos, grunhidos, choros e expressões faciais e corporais são emitidos pelos infantes e interpretados pelas mães e pais dessas crianças que ainda não possuem a linguagem verbal. Confere-se que há uma comunicação nesse processo quando encontramos mães que identificam o choro de seus filhos, informando aos demais se é por fome, sono, necessidades fisiológicas ou manha. Dessa forma, é irrefutável a efetivação de transmissão de informações via não verbal.

Ocorre que de acordo com as obras analisadas, existe um comportamento comum entre os pais que possuem filhos surdos, pois, rejeitam os ensinamentos de Libras para seus filhos, submetendo-os apenas ao oralismo e a técnicas invasivas como implantes cocleares ou aparelhos auditivos. Essa prática não é incorreta, mas, muitas vezes a espera para a implantação dos aparelhos acaba gerando um atraso a criança que poderia estar desenvolvendo uma linguagem. Ainda de acordo com a abordagem a qual foi embasado o presente estudo, alguns autores apontam a importância da comunicação não verbal como propulsora de fala e de raciocínio lógico, visto que algumas crianças não conseguem resolver problemas sem a utilização da mesma.

Os alunos em idade pré-escolar, muitas vezes se utilizam de comunicação não verbal para a interação com seus colegas de classe, como a emissão de gritos e choros, para informar ao outro seu descontentamento com determinada atitude, ou a realização de balanços com a cabeça e sorrisos, para aprovação.

Esse estudo buscou averiguar se os comportamentos verbais e não verbais estão sendo pesquisados em crianças e alunos surdos perante suas relações sociais, visto a grande frequência desses indivíduos não receberem apoio, condições e estímulos para desenvolver a Libras. As pesquisas mostram a lacuna dessa área de conhecimento e a necessidade de se buscar averiguar como ocorrem tais relações com o intuito de diminuir o atraso dos alunos desprovidos de linguagem, reduzir o preconceito instalado em pais e

familiares acerca do ensino de Libras nas escolas e no seio familiar e promover as linguagens não verbais como propulsoras de língua, entre elas, a utilizada pela comunidade surda.

Acredita-se na possibilidade de averiguar as interações verbais e não verbais dos alunos surdos com seus pares ouvintes nos momentos de atividades livres, porque, atividades recreativas em qualquer ambiente são importantes para que haja uma interação. A presença dos pares nas relações intrapessoais do aluno surdo é de extrema importância devido ao sentimento de pertencimento a um grupo ao qual o aluno se envolve. Os pares permitem experiências que são compatíveis ao amadurecimento cognitivo dos alunos, algo que crianças mais velhas ou adultos não conseguem fazer devido a diferença de idade. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de maiores investimentos em pesquisas acerca das relações entre esses alunos e a comunicação verbal e não verbal durante essas interações.

## REFERENCIAS

AGUIAR, V. T. **O verbal e o não verbal**. Coleção Paradidáticos, São Paulo, Editora UNESP, 2004

AMARAL, L. A. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação**. Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998, p. 11-30.

ARAÚJO, K. et al. **A teatralidade do surdo na performance**. 2015.

ASPILICUETA, P., et al. **A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte**. *Rev. bras. educ. espec.* 2013, p.395-410.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília – DF, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm)

\_\_\_\_\_, **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília- DF 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm).

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 1994.

\_\_\_\_\_, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília- DF 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997**. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9459.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9459.htm)

\_\_\_\_\_, Decreto nº 3296, de 16 de Dezembro de 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3296rep.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3296rep.htm)

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999, disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)

\_\_\_\_\_, **Convenção interamericana para eliminação. "as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência."** adotada em cidade do guatemala, guatemala em 7 (2001).

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: Com os pingos nos "is"**. 8ª edição. Porto Alegre. Editora Mediação. 2011, p. 39.

CHAVEIRO, N. e Barbosa, M. A. **A surdez, o surdo e seu discurso.** *Revista Eletrônica de Enfermagem* (2004).

COLOMBO, M. E. **O processo comunicativo no ensino aprendizado de crianças surdas: o caso da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos**, 2012

CORREA, R. B. S. **A complementaridade entre língua e gestos nas narrativas de sujeitos surdos**, 2007

DALL'ASTRA, P. V. **A importância da língua de sinais para o desenvolvimento da pessoa surda: A noção de inclusão associada ao sentimento de pertencimento no espaço escolar.** *Revista Educação Especial*, 2014, p. 117-130.

DARWIN, C. **A Origem das Espécies.** V. 1, 2003. Disponível em:  
<http://ecologia.ib.usp.br/ffa/arquivos/abril/darwin1.pdf>

DOS SANTOS, F. C. **A Conversação Dual: Uma proposta de Caracterização dos Elementos Paraverbais e Não Verbais.** 2011

FELIPE, T. **O discurso verbo-visual na língua brasileira de sinais–Libras.** *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso.* 2013, p. 67-89.

GALVÃO, T. F., PEREIRA, M. G. **Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração.** *Epidemiologia e Serviços de Saúde.* 2014.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**, 1988.

Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/308878/mod\\_resource/content/1/Goffman%20%20E%20stigma.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/308878/mod_resource/content/1/Goffman%20%20E%20stigma.pdf)

GRALHA, J. C. M. **A legitimidade do poder no Egito ptolomaico: cultura material e práticas mágico-religiosas**, 2009.

HALLAL, C. Z., MARQUES, N. R., & BRACCIALLI, L. M. P. **Aquisição de habilidades funcionais na área de mobilidade em crianças atendidas em um programa de estimulação precoce.** *Journal of Human Growth and Development*, 2008.

JOSEPH, T. W. R. **Entre a dança e a língua de sinais, a caixa mágica da criação = possibilidades interativas para dança com surdos e ouvintes**, 2010

KOLLER, S. H., M. C. P. P. COUTO E HOHENDORFF, J. V. **Manual de produção científica.** *Penso Editora*, 2014.

LACERDA, C. B. F. de. **A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** Caderno Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669>.

LICHTIG, I.; COUTO, M. I. V e LEME, V. N. **Perfil pragmático de crianças surdas em diferentes fases lingüísticas.** *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia* (2008): 251-257.

BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Brasília, DF, jan. A. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

MACHADO, P. C. **A influência da linguagem viso-espacial no desenvolvimento cognitivo da criança surda.** *Revista Linhas* (2007).

Martins, N. M. **Língua de sinais como linguagem do corpo: um estudo semiótico da complexidade dos signos em interação,** 2014

MASINI, E. F. S. **Aprendizagem totalizante: propicia o aprender de crianças com deficiência visual, de crianças surdas e de crianças sem deficiências sensoriais.** *Revista Brasileira de Educação Especial* (2003): 237-248.

BRASIL, MEC, Claudia Pereira. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** (2007).

MEXIAS-SIMON, M. L., **Linguagem e Cultura.** *Revista Mosaico*, v.3, n.1, p. 14-24, jan./jun., 2012. Disponível em: <http://editorauss.uss.br/index.php/RM/article/view/169/122>

NADER, J. M. V. e Novaes-Pinto, R. C. **Aquisição tardia de linguagem e desenvolvimento cognitivo do surdo.** *Estudos Linguísticos, São Paulo*. 2016, p. 929-943.

NÓBREGA, P. V. Á., & Cavalcante, M. C. B. **Aquisição de linguagem e dialogia mãe-bebê: o envelope multimodal em foco em contextos de atenção conjunta.** *Revista Investigações-ISSN*, 2012

NOGUEIRA, R. A.; CAETANO, J. A. E PAGLIUCA, L. M. F. **Interpretação da comunicação não verbal de um grupo de surdos.** *Rev. RENE* , 2000 p. 41-45.

PIAGET, J. **Intellectual Evolution from ado-lescence to Adulthood,** *Human Development*, p. 1-12, 1972. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/134161551/Jean-Piaget-A-Evolucao-Intelectual-da-Adolescencia-a-Vida-Adulta>

PIRES, A. M. D. S **A comunicação entre alunos surdos e ouvintes: a influência da aprendizagem da língua gestual portuguesa,** 2015

PORTO, M. **Transferências visuais: Um recurso indispensável na comunicação da LIBRAS** 2016.

RAMOS, L. M. R. **A educação bilingue em idade tardia: um projecto de intervenção com um aluno surdo sem linguagem**, 2010.

RICCIO, F. I. **A linguagem gestual – comparação entre a linguagem nipônica e brasileira**, 2014

SILVA, L. M. DA, **O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência**. Revista Brasileira de Educação. 2006, data de consulta: 16 de novembro de 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/275/27503304/>

SOUZA, T. M. P. **Crianças com e sem deficiência auditiva e em processo de inclusão: A perspectiva das habilidades sociais**. São Carlos, SP, 2008.

TOSCANO, L. C. B. D. e CAPORALI, S. A. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. Revista Educação Social, 2005, p. 583-597.

VILELAS, J. **INVESTIGAÇÃO. O processo de conhecimento científico**. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº71, Julho, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4ª edição, Editora Martins Fontes, São Paulo, 1991.

WEIL, P.; TOMPAKOW, R. **O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal**. 8ª edição, Petrópolis, Editora Vozes LTDA, 1978

WITKOSKI, A.S. **Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada**. *Revista Brasileira de Educação* 14.42 (2009). Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/275/27512149012/>