

IMPASSES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O LUTO SIMBÓLICO DO FILHO IDEALIZADO E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS

Bruno Rege Lopes¹
Mônica Maria dos Santos²

Resumo:

A descoberta do nascimento de um filho surdo é um processo doloroso que provoca um estágio de luto simbólico nos pais ouvintes que, na demora da aceitação da particularidade sensorial do filho atrasam o seu nascimento psicológico. Esse fenômeno apresenta uma série de implicações sociais e educacionais já que, por não aceitarem o filho como surdo, dificultam o desenvolvimento de uma língua natural, no caso de uma criança surda, uma língua gestual. Dentre as implicações educacionais nos dedicamos, nesta pesquisa, à perceptível dificuldade apresentada por crianças surdas na aprendizagem da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Diante das diretrizes da Educação Inclusiva norteadas pelos textos legais vigentes, existe a expectativa de que as crianças surdas cheguem a idade escolar com o mínimo de domínio de uma Língua de Sinais, para que se estabeleça uma comunicação em comum e se efetive o ensino da Língua Portuguesa, o que geralmente não acontece, uma vez que, empenhados na procura de uma solução clínica, os pais não se atentam para as particularidades culturais e insistem na busca da aprendizagem da língua oral. Parte desta problemática, muitas vezes é calçada no desconhecimento dos pais ouvintes em relação as peculiaridades linguísticas e culturais de seu filho. Este artigo busca, a partir do estudo de revisão bibliográfica, discutir as implicações do processo de luto vivido pelos pais na aprendizagem da Língua Portuguesa bem como a importância orientação multilateral às famílias para o desenvolvimento social e educacional do filho surdo.

Palavras-chave: Filho surdo. Pais ouvintes. Língua Portuguesa. Educação Inclusiva. Língua de Sinais.

IMPACTOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL DUELO SIMBÓLICO DEL HIJO IDEALIZADO Y LA ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA PARA ESTUDIANTES SORDOS

Resumen:

El descubrimiento del nacimiento de un niño sordo es un proceso doloroso que causa una etapa de duelo simbólico al escuchar a los padres que, en la demora en aceptar la particularidad sensorial del niño, retrasan su nacimiento psicológico. Este fenómeno tiene una serie de implicaciones sociales y educativas ya que, como no aceptan al niño como sordo, impiden el desarrollo de un lenguaje natural, en el caso de un niño sordo, un lenguaje de señas. Entre las implicaciones educativas, nos dedicamos, en esta investigación, a la notable dificultad que presentan los niños sordos para aprender el idioma portugués, por escrito, como segundo idioma. En vista de las pautas de educación inclusiva guiadas por los textos legales

¹ Graduado em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. E-mail: regebrl@gmail.com

² Doutoranda em Estudos Literários no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL da Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT. Professora no Campus Universitário do Araguaia (CUA/UFMT). E-mail: monicamagnificamv@gmail.com

actuales, existe la expectativa de que los niños sordos alcancen la edad escolar con un mínimo de dominio de un lenguaje de señas, de modo que se establezca una comunicación común y la enseñanza del idioma sea efectiva. Portugués, que generalmente no sucede, ya que, comprometidos en la búsqueda de una solución clínica, los padres no prestan atención a las particularidades culturales e insisten en la búsqueda del aprendizaje del idioma oral. Parte de este problema a menudo se basa en la ignorancia de los padres oyentes en relación con las peculiaridades lingüísticas y culturales de sus hijos. Este artículo busca, a partir del estudio de revisión de literatura, discutir las implicaciones del proceso de duelo experimentado por los padres al aprender el idioma portugués, así como la importancia de la orientación multilateral para las familias para el desarrollo social y educativo de los niños sordos.

Palabras-clave: Personas sordas Educación inclusiva. Lengua portuguesa. LIBRAS. Duelo simbólico.

IMPASSES OF INCLUSIVE EDUCATION: THE SYMBOLIC MOURNING OF THE IDEALIZED SON AND THE TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE FOR DEAF STUDENTS

Abstract:

The Discovery of the birth of a deaf child is a painful process that causes a phase of symbolic mourning for the hearing parents who, in delay of acceptance of the sensorial particularity of the child retard your psychological birth. This phenomenon presents a series of social and educational implications since the unacceptance of a deaf child difficult the development of a natural language, for a deaf child, a gestural language. Among the educational implications we dedicated in this research, to the noticeable difficulty show by deaf child at learning of Portuguese Language, in written form, as second language. Before the guidelines of inclusive education guided by the current legal texts, there is an expectation that the deaf children get to the school age with the minimum domain of a sign language, so a communication can be established in common and the teaching of the Portuguese language could be effective, what generally does not happen, once, committed to find a clinical solution, the parents do not pay attention to the cultural particularities and insists at the search for the learning of the oral language. Part of this question, usually is reinforced by the unfamiliarity of the hearing parents regarding their children cultural and linguistic peculiarities. This article aim, starting from the study of literature review, discuss the amplification of the mourning process experienced by the parents at the learning of the Portuguese language and the importance of the multilateral orientation to the families to the social and educational development of their deaf children.

Key-words: Deaf children. Hearing parents. Portuguese language. Inclusive education. Sign language.

Introdução

Atualmente a educação ofertada por escolas de ensino regular contempla a proposta de educação inclusiva que legitima a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula comuns, neste contexto insere-se também a educação de alunos

surdos. Decretos e leis foram criados para padronizar este tipo de educação que consiste, entre outros fatores, no ensino ao aluno surdo da Língua Portuguesa, que doravante trataremos como LP, na modalidade escrita como segunda língua.

Todavia, para alcançar este eixo metodológico a educação de pessoas surdas percorreu diversas outras metodologias que ao longo tempo foram substituídas por novas políticas públicas, a partir das reivindicações de profissionais da educação e de grupos de pessoas surdas. Para além das conquistas educacionais a união solidificada na luta por direitos de pessoas surdas, consolidou a cultura surda e fortaleceu o sentido de comunidade surda (SKLIAR, 2005).

Estima-se que para educação ocorrer com o mínimo prejuízos ao aluno surdo é interessante que este tenha domínio de um meio de comunicação, preferencialmente gestual convencionado, no Brasil representado pela Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, visto a proposta de educação inclusiva. Todavia a expectativa dos profissionais envolvidos na educação de pessoas surdas, por vezes é frustrada, pois nem sempre este aluno tem conhecimento da LIBRAS (GIROTO; MARTINS; POKER, 2010).

A falta de um meio de comunicação gestual é resultado de um provável desconhecimento dos pais sobre as necessidades linguísticas de seu filho. Tal desconhecimento se dá pela inviabilização de informações a respeito da cultura e das identidades surda ou por uma orientação unilateral, que privilegia a medicina em detrimento a outros saberes (STELLING, 2014). Entendemos que o discurso médico, neste caso, é caracterizado por diagnósticos e propostas de encaminhamento, como maneira de intervenção clínica ao impedimento perceptual auditivo e que este traz aos pais fortes expectativas de que seu filho surdo ouça e fale.

Fato notório é que diversas questões familiares se antepõem ao ingresso do aluno surdo na escola, desde a interação com um grupo social, representado em primeira instância pela família, até a aquisição de uma linguagem definida, pois antes de ser aluno, este sujeito é um filho, muitas vezes filho de pais ouvintes, e esta peculiaridade é palco de diversos enfrentamentos de ordem psicossocial.

Para todos os efeitos, os enfrentamentos que essas famílias encontram são resultados de questões psicológicas anteriores ao nascimento do filho surdo, pois durante o processo de gestação a mãe elabora um filho que atenda aos seus desejos, o que tem fortes vínculos com o ideal narcísico desta. Esta elaboração é psicológica e simbólica, é ela que permitirá que a mãe

fortaleça o vínculo afetivo com o bebê que está em processo de gestação (FERREIRA; PICCINI; LOPES, 2007).

Após o nascimento biológico do filho surdo, os pais iniciam um processo de luto, a que Klein (1940) entende como um processo originado por uma perda real ou simbólica, necessário para o desligamento das expectativas geradas pela elaboração psicológica do filho. O processo de luto é necessário para que haja uma reestruturação interna nos pais e a partir disto o filho real ganhe espaço. No entanto, o processo de luto é por vezes interrompido pelas intervenções clínicas, que promovem a partir do discurso médico a expectativa de cura que transformaria o filho real no filho idealizado (VENDRUSCULO, 2014). O que acreditamos acarretar em uma demora no nascimento psicológico do filho surdo, que por sua vez é o filho real.

A busca dos pais por intervenções clínicas ao impedimento sensorial auditivo de seu filho, por vezes requer que a família inclua o filho surdo em um ambiente linguístico incompatível com sua condição linguística. A partir dos estudos de Lent (2010) observa-se que em casos de crianças que apresentam impedimento sensorial auditivo a aquisição de uma língua natural, definida como uma língua que surja de maneira espontânea, ocupará outros modos de percepção que não apresentem impedimento, devido a um fenômeno neurológico. Neste caso os canais de comunicação da criança tenderão a uma linguagem visual e gestual, diferente dos ouvintes que tem uma linguagem essencialmente oral e auditiva.

Contudo, a constante inexistência de uma língua natural, se coloca como empecilho para as metodologias de ensino de LP como segunda língua para alunos surdos. Doravante trataremos o termo primeira língua como L1 e, respectivamente o termo, segunda língua, como L2. Diante disto, uma pergunta se colocou acima de todas, e foi esta que norteou a presente pesquisa: Como a demora do nascimento psicológico do filho surdo prejudica o aprendizado da Língua Portuguesa?

Esta pergunta norteadora justifica-se, pois, existe uma responsabilidade intrínseca à família, como primeiro grupo social ao qual a criança tem acesso, que consiste na responsabilidade de influenciar em processos que envolvam conhecimentos básicos da natureza humana (andar, comer, se comunicar). Refletir sobre isto, colocou em pauta a hipótese que relaciona a aceitação, por parte dos pais, do filho que nasceu, que ora idealizado não apresentava nenhuma singularidade linguística, agora, diagnosticado com surdez, necessita nascer psicologicamente para os pais. Este nascer, que é psicológico, fornece aos

pais possibilidades de gerenciar novas expectativas ao filho que nasceu, podendo fornecer a ele um ambiente linguístico compatível a seu impedimento sensorial auditivo.

Diante disto, foi elaborado um processo de investigação científica que buscou corresponder a tais inquietações, trata-se de uma pesquisa básica de natureza qualitativa. A metodologia eleita para realização de pesquisa foi o estudo de revisão, no qual foram abordadas e discutidas diversas áreas do saber da psicanálise, psicologia e educação para a investigação deste fenômeno.

Foram realizadas a revisão de literaturas sobre: conceitos históricos e terapêuticos do sujeito surda, a discussão das políticas públicas da educação de pessoas surdas sob a perspectiva da Educação Inclusiva, a observação dos estudos de neurolinguísticos sobre a aquisição de linguagem em pessoas com impedimento sensorial auditivo. A investigação do processo psicológico de luto simbólico do filho idealizado (filho ouvinte) e do nascimento psicológico do filho real (filho surdo).

1 A pessoa surda: medicina e cultura

Apesar deste trabalho congregar os aspectos sociais, vínculos culturais e históricos das pessoas surdas, consideramos que o maior vínculo que existe entre estas pessoas é a condição clínica de impedimento sensorial auditivo, sendo assim torna-se fundamental apresentar os conceitos sobre surdez e pessoa surda. A partir dos estudos de Silva (2007), entendemos que existem duas concepções sobre surdez:

A primeira denominada clínico-terapêutica concebe a surdez como uma deficiência sensorial que é estigmatizada em graus de perda. Sobre os graus de surdez, entende-se como parcialmente surdos, aqueles que apresentam a perda auditiva de até quarenta decibéis, denominada como surdez leve. Os diagnosticados com perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis, apresentam um grau de surdez moderada. Entende-se como surdos, aqueles que apresentam perda auditiva entre setenta e noventa decibéis, definida como surdez severa, e os que apresentam perda auditiva superior a noventa decibéis com surdez profunda. (BRASIL, 2006)

A surdez pode também ser classificada como congênita ou adquirida. Sabe-se que a surdez congênita em crianças, pode ter diversas causas, que comumente tem uma origem pré-natal. Para o diagnóstico precoce da surdez ocorra, a lei 12.303 de 02 de agosto de 2010, dispõe sobre a obrigatoriedade do exame de Emissões Otoacústicas Evocadas, também conhecido como teste da Orelhinha (BRASIL, 2010).

Neste estudo abordamos as questões relacionadas a surdez pré-lingual, que é caracterizada por uma ausência total de memória auditiva, que por consequência a dificuldade de estruturação e desenvolvimento da fala (OLIVEIRA; CASTRO; RIBEIRO, 2002). Geralmente esse grupo de pessoas é a de filhos que tiveram perda auditiva congênita, o Ministério da Saúde expõe uma série de procedimentos como protocolo de encaminhamento médico. Citamos aqui: a cartilha Diretrizes de Atenção da Triagem Auditiva Neonatal (TAN) que esclarece diretrizes as equipes multiprofissionais sobre o cuidado da saúde auditiva na infância. Tais diretrizes estabelecem indicadores de risco para deficiência auditiva (Irda), a partir de parâmetros como: preocupação dos pais no desenvolvimento da linguagem da criança, questões genéticas, entre outros, se estabelecem como diretrizes para a TAN. (BRASIL, 2012)

O saber médico, concebe a surdez como patologia e evoca nos pais uma expectativa de cura que está totalmente vinculada as relações comunicativas, sobre a possibilidade deste filho ouvir e falar. De acordo com Miranda (2006), esta expectativa tem fortes vínculos com os paradigmas “saúde” x “doença”, “normalidade” x “anormalidade”, “eficiência” x “deficiência”, que além de retirar o *status* humano da população surda, evoca um discurso preconceituoso e segregacionista a cerca desta peculiaridade linguística.

A segunda concepção denominada sócio antropológica, percebe o termo “surdo” como toda pessoa que não escuta, independente do grau de perda auditiva, observando o sujeito e não o impedimento sensorial (SILVA, 2007). A compreensão deste termo ultrapassa o sentido biológico da perda auditiva e ganha espaço no campo cultural pelo uso de uma linguagem própria. Para a compreensão deste fenômeno sociocultural e também das questões educacionais é necessário recorrer aos processos históricos, que consolidaram a cultura surda e desencadearam a atual percepção sobre o sujeito surdo.

Desde a idade antiga (4.000 a.C. a 3.000 a.C.) foi introduzida na sociedade uma forma preconceituosa de agir e pensar frente aos assuntos relacionados a deficiência. A partir da visão aristotélica de que o pensamento estava ligado a fala, foi disseminada uma fantasia de que os surdos eram insensatos e restritos ao conhecimento (STROBEL, 2009). A idade média trouxe, a partir do sincretismo religioso, interpretações segregacionistas sobre a pessoa surda, a qual Zavareze (2009) aponta como primeira fase das perspectivas sociais frente as pessoas com deficiências. Essa fase correspondeu a era da supremacia pré-cristã, que percebia as pessoas com deficiências sensoriais, mentais ou de mobilidade, como uma espécie de frutos do pecado.

Com o advento dos estudos das considerações greco-romanas clássicas, no período do Renascimento Europeu, originaram-se diversos estudos que buscavam explicar as causas das deficiências a partir do ponto de vista clínico. A partir desta transformação de pensamento científico inicia-se, de maneira muito segregada na Europa, o atendimento educacional às pessoas com deficiência, realizado por filantropos e religiosos (GODOY, 2012). A história da cultura das pessoas surdas tem estreitos laços com a educação, uma vez que a comunicação era entendida como o impedimento e foi por meio do ensino de línguas de sinais que essa cultura se fortaleceu.

O monge Pedro Ponce de Leon (1520-1584) foi o primeiro educador de surdos de que se tem notícia, desenvolveu um método de ensino para os surdos da família real espanhola para assegurar a descendência da nobreza. O padre espanhol Juan Pablo Bonet (1573–1633) apropriou-se pedagogicamente do método de Pedro Ponce de Leon com o ensino da língua oral aos surdos. Nesta seara o abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789), se ocupou em estudar novos métodos de educação de surdos, e foi o fundador da primeira instituição de educação de surdos no mundo, o Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos de Paris no ano de 1760. Toda esta contribuição para a educação de surdos fez com que o abade L'Épée fosse conhecido como o pai da LSF - Língua de Sinais Francesa (MACHADO, 2006).

A partir da contribuição desses educadores, a educação de pessoas surdas passou a ser realizada com métodos que utilizavam a língua de sinais para o ensino de uma língua oral. As metodologias se propagaram mundialmente e a cultura da pessoa surda foi se consolidando a partir da igualdade linguística dessas pessoas. Todavia, em 1880, no II Congresso Internacional de Surdo-Mudez de Milão ficou decidido que a educação de surdos abandonaria os sinais em benefício do desenvolvimento da fala como o uso do Método Oral Puro. Por décadas esta metodologia foi imposta de maneira abusiva aos sujeitos surdos (PERLIN & STROBEL, 2009)

A busca por uma educação compatível com os canais de comunicação das pessoas surdas, promoveu a união e consolidação de grupos de pessoas surdas. Esta união fortaleceu o sentido de Comunidade Surda, alicerçada no uso de Língua de Sinais. A luta travada pela comunidade surda ultrapassa as questões relacionadas a educação, parte para diversos campos na busca por direitos e acessibilidade do povo surdo. O que se observa é que a luta não foi do ouvinte em favor das pessoas surdas, mas sim do surdo pela busca de seus próprios direitos. Sobre o assunto Strobel (2009) reitera que:

A História Cultural reflete os movimentos mundiais de surdos procurando não ter uma tendência em priorizar apenas os fatos vivenciados pelos educadores ouvintes, tornando-se uma história das instituições escolares e das metodologias ouvintistas de ensino e sim procurar levar através de relatos, depoimentos, fatos vivenciados e observações de povo surdo, misturando-se em um emaranhado de acontecimentos e ações, levadas a cabo por associações, federações, escolas e movimentos de surdos que são desconhecidas pela grande maioria das pessoas (STROBEL, 2009, p. 31).

As lutas travadas pela Comunidade Surda geraram resultados em diversos campos, no cenário nacional e internacional que ultrapassam a luta por direitos e ganham um campo de posicionamento social do sujeito Surdo, principalmente por sua própria cultura.

A Cultura Surda é sobretudo a representação das singularidades das pessoas surdas, sobre sua percepção do mundo que é essencialmente visual devido ao impedimento auditivo e principalmente pelo modo de comunicação próprio representado pela língua de sinais. No Brasil, este conceito é amplamente amparado pelo Decreto 5.626 define a pessoa surda, como aquela que “[...] por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005, p. 01).

2 Políticas Públicas de Educação para Pessoas Surdas: dos textos legais à sala de aula

As políticas públicas podem ser definidas de diversas maneiras, por se tratar de um campo disciplinar da política, todavia Peters (1986) as apresenta como a soma das atividades propostas pelo Governo para a resolução de uma problemática pública. Por surgirem de problemáticas, comumente, têm fortes vínculos com as demandas de grupos sociais. Neste contexto se inserem também as políticas públicas da Educação Inclusiva consequentemente da Educação para Pessoas Surdas.

Para esclarecer os dois termos, faremos o recorte desde os textos gerais, internacionalmente convencionados até as diretrizes nacionais destacando a importância de ressaltar o processo histórico que desencadeou as políticas públicas voltadas para educação inclusiva de pessoas com necessidades educacionais especiais, uma vez que as atuais políticas públicas são resultantes de lutas sociais travadas por esse grupo e seus tutores.

Zavareze (2009) aponta uma possível linha do tempo para as fases do processo histórico que resultou na educação inclusiva. A primeira, denominada era pré-cristã destacou-se pela negligência da sociedade frente a deficiência como resultado da visão da igreja sobre a

peessoa deficiente, que a personificava como um “fruto do pecado”. A segunda fase durou do século XVIII até o início do século XIX, onde no Brasil, surgiram instituições de segregação de pessoas com deficiência como prisões, orfanatos e manicômios. Com o avanço da medicina, no século XX, com as novas descobertas no campo da anatomia, novas perspectivas foram criadas a respeito das deficiências humanas. Com isso, houve o surgimento de instituições especializadas na educação de crianças com deficiências e a partir de então iniciam-se discussões sobre a educação inclusiva (ZAVAREZE, 2009).

O discurso a respeito da educação especial ganhou ainda mais força com a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando trata no inciso I do artigo 206, sobre a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p.72) e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) que dentre tantos direitos de seus beneficiários, determina no Artigo 55 que os “[...] pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p.18).

A Declaração Mundial de Educação para todos que ocorreu em Jomtien, na Tailândia (1990), e a Declaração de Salamanca (1994), as quais o Brasil foi consignatário, formaram pilares básicos para que, em 1994, fosse publicada a Política Nacional de Educação Especial, que determinou diretrizes para educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, o documento, todavia não contemplou práticas de educação inclusiva.

As declarações de Salamanca e de Educação para todos propiciaram a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394/96. A reformulação foi na visão de Fernandes (2019), a representação das “[...] referências de um movimento político de luta a favor de políticas públicas que favoreçam o reconhecimento da heterogeneidade dos alunos e o compromisso em atender suas demandas específicas nas escolas comuns” (FERNANDES, 2009, p. 41).

Nesta seara, discussões a respeito da educação de pessoas surdas entravam em cena, uma língua não contemplada pela literatura brasileira estava em uso pela comunidade surda, a LIBRAS. No entanto, apenas em 2002, as políticas públicas sensibilizaram-se com a educação de pessoas surdas. Com a sanção da lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, a LIBRAS foi reconhecida como “[...] meio legal de comunicação e expressão[...]” (BRASIL, 2002, p.1). Além do reconhecimento a lei foi precursora em tratar de educação de pessoas surdas, diversas foram as contribuições, principalmente após a aprovação o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

O Decreto regulamenta a lei em diversos parâmetros, principalmente educacionais, concebendo a LIBRAS como primeira língua de pessoas surdas e língua de instrução para a educação básica. Congregando que o ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, seja ministrado como L2, de maneira dialógica, funcional e instrumental. Além disto o decreto dispõe sobre a formação de professores, instrutores e intérpretes de LIBRAS (BRASIL, 2005)

Acreditamos ser importante destacar que as políticas públicas, influenciam as escolas a se prepararem com ações afirmativas no contexto da educação de surdos, sob a perspectiva de educação inclusiva. Ações estas, que incluem a presença de um profissional intérprete de LIBRAS na escola, como demonstra o Artigo 22 do referido decreto, que delinea a Garantia da Educação das Pessoas Surdas e estabelece que as instituições de ensino devem:

[...] garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2002, p. 5).

Fica claro que a legislação reconhece a LIBRAS como L1 da pessoa surda e língua de instrução para educação de pessoas com impedimento sensorial auditivo. O que gera nas instituições de educação a expectativa de que os alunos surdos cheguem a escola com domínio de sua língua natural, que se pressupõe que seja a LIBRAS ou um análogo da Língua de Sinais. No entanto um possível desconhecimento dos pais, em relação as peculiaridades linguísticas dos filhos, interfere na aquisição da LIBRAS como L1.

3 Aquisição de L1 e Aprendizado de L2: competência, performance e intervenção pedagógica

Sabe-se que a perda auditiva pode acontecer por diferentes motivos e em diversos níveis, mas tratando-se da surdez congênita ou adquirida logo nos primeiros meses de vida, entra em discussão as questões relacionadas a aquisição de linguagem. O impedimento sensorial auditivo dificulta a aquisição da língua oral, todavia, a tendência do sistema nervoso central em modificar sua organização estrutural, denominada plasticidade cerebral, age em

resposta a perda auditiva, podendo criar novas competências linguísticas, o que explica a percepção visual aguçada de pessoas surdas (SOARES, 2018).

A plasticidade cerebral, citada anteriormente, pode ser definida como a capacidade do cérebro em se adaptar ou até mesmo de reorganizar os circuitos neurais, para fins de superar determinada dificuldade neural. Neste contexto se enquadram também as pessoas que tenham perdido a audição, onde a plasticidade cerebral permite que, o cérebro se reorganize, ajustando outros sentidos que promovam o equilíbrio das percepções externas (LENT, 2010).

Lent (2010) defende ainda, que a plasticidade cerebral, também chamada de plasticidade neuronal ou sináptica é, uma característica do sistema nervoso em modificar a sua estrutura morfofisiológica em razão de alguma influência do meio externo. Desta maneira, entende-se que a plasticidade não ocorre somente em ajuste às perdas sensoriais, mas em qualquer adaptação a diversas dificuldades neurológicas, ocorrendo durante toda vida. Os estudos de Margaret Kennard (1942), apontam que durante a infância e adolescência essa capacidade é mais evidente, entrando em declínio ao longo do envelhecimento do indivíduo.

Esta capacidade neural de adaptação permite uma maior maleabilidade dos circuitos nervosos ligados ao armazenamento de memórias e também da aprendizagem. Percebe-se que se torna bem mais complexo tratar sobre “perda”, pois esta sugere em contrapartida “ganhos” em outros aspectos neurológicos, como ocorre com pessoas surdas (grifos nossos). Pesquisadores como Bellugi (1989), apresentam em seus estudos, hipóteses de que crianças que tiveram perda auditiva nos primeiros anos de vida, têm melhores percepções visuais em relação a ouvintes.

Para além da acuidade visual, nestes casos a plasticidade cerebral permite que às relações sinápticas firmarem-se para o armazenamento de memórias e aprendizado. Entre diversas formas de aprendizado está o de aquisição de linguagem.

Piaget (1986) considera o desenvolvimento da linguagem como uma consequência do desenvolvimento cognitivo, todavia, a teoria gerativista sobre a linguagem defendida por Chomsky (1971), concebe a aquisição de linguagem como um fenômeno mental. Sendo assim, uma capacidade inata aos seres humanos, que mesmo com o impedimento perceptual dos sons, ocorre por meio de um *input* linguístico (gatilho linguístico), que no caso de crianças surdas é exclusivamente visual.

A condição de impedimento perceptual dos sons em crianças surdas faz com que seja necessário o uso de pistas visuais para a compreensão das mensagens. Desta maneira é importante oferecer um ambiente linguístico compatível com o canal perceptual da criança.

Esta condição de impedimento perceptual, por vezes não é compreendida pelos principais agentes responsáveis pela aquisição de primeira língua da criança, no caso os pais, que em muitos casos fornecem pistas visuais para auxiliar no canal oral auditivo, o que comina em um ciclo linguístico insustentável. Neste sentido, Brito (1989) ressalta que:

Os problemas acarretados pelas restrições impostas pela modalidade espaço-visual de língua e pelas especificidades linguísticas da LIBRAS, no ensino de português como segunda língua aos surdos, são, infinitamente, menores do que aqueles causados pela ausência de uma língua materna nas pessoas surdas. Esta ausência coíbe a aquisição de princípios e estratégias linguístico-pragmáticas e cognitivas, imprescindíveis, inclusive, na aquisição do material léxico-gramatical do português (BRITO, 1989, p. 07).

Tal método torna-se insustentável, pois os inputs lançados por canal oral, sugerem uma recepção auditiva que é interrompida pelo impedimento sensorial auditivo da criança. No entanto, as pistas visuais preenchem parte das expectativas para comunicação, pois aguçam o sentido visual, que como supramencionado é potencialmente utilizado pelo surdo, por seu impedimento auditivo. Em consequência à pista visual, ocorre uma resposta comunicativa, expressa pelo entendimento.

Assim, entendemos que, a criança surda que for inserida em um ambiente linguístico precoce e compatível com seu impedimento sensorial auditivo, tem grandes chances de chegar no período de alfabetização, com o domínio de uma Língua de Sinais, podendo desta forma, no ambiente escolar, estar exposta por meio de uma intervenção pedagógica: a uma reestruturação dos sinais já adquiridos, aprendizado de novos sinais e, início do processo de aprendizado de uma L2. No caso do Brasil, a L2 a ser desenvolvida pela criança surda no contexto escolar é a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, conforme legislação em vigor. Todavia está a critério dos pais ou cuidadores da criança surda, uma vez que é deles a cautela e responsabilidade do meio sociolinguístico onde essa criança será inserida.

É evidente que o cognitivo que recebe um *input* linguístico adequado, corresponderá positivamente ao aprendizado de uma L2, no entanto entra na discussão além dos aspectos neurolinguísticos, as questões relacionadas as metodologias utilizadas no ensino de LP na modalidade escrita como L2.

A existência de uma língua de sinais na criança, permite ao educador gerar expectativas do sucesso no aprendizado de uma L2. O psicólogo Vygotsky (1991) trouxe diversas contribuições para a educação, dentre elas a teoria que ele denomina Zona de Desenvolvimento Proximal que congrega a existência de três zonas de aprendizado humano.

A primeira, seria uma zona de desenvolvimento real, na qual o conhecimento e aprendizagens já existentes no cognitivo da pessoa, a segunda é a zona de desenvolvimento potencial onde se localizam os saberes que essa criança tem capacidade de aprender. Por último está a zona de desenvolvimento proximal, é a zona localizada entre os saberes reais e potenciais, onde com uma intervenção de alguém mais velho e/ou mais experiente estes conhecimentos que seriam potenciais se tornariam saberes reais.

Em uma analogia sobre o ensino de LP como L2 para crianças surdas, podemos dizer que a LS está localizada na zona de desenvolvimento real de uma criança surda, que tenha adquirido sua língua natural. Com a necessidade social, a partir do construto educacional, seu cognitivo está potencialmente preparado para o aprendizado de uma L2, no caso a Língua Portuguesa, que estará localizada na zona de desenvolvimento potencial. Na zona de desenvolvimento proximal estaria localizada a intervenção pedagógica, que agirá em favor do desenvolvimento de uma L2, podendo ser representada sob um conjunto de práticas educacionais e familiares, de ensino da Língua Portuguesa e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, feito pelos pais.

Para Ausubel (1982) o aprendizado de um novo conhecimento, pressupõe um saber prévio como ponto de partida, o que ela denomina de Ponto de Ancoragem. Percebe-se então que para o ensino de uma L2 é fundamental a existência de uma L1, previamente estabelecida e adquirida de maneira natural. Para que, a partir da L1 estabeleça-se uma comunicação compatível entre aprendiz e educador, no caso, segundo a legislação atual, essa comunicação é intermediada pelo profissional Intérprete de LIBRAS. A L1 pode contribuir de maneira significativa, propiciando analogias com a nova língua a ser ensinada, neste caso a LP.

4 Filho Surdo, Pais Ouvintes: o luto do filho ideal e o nascimento psicológico do filho surdo

A família é, na maioria dos casos, o primeiro grupo social ao qual as crianças, surdas ou não, são incluídas. Desta maneira, é neste contato com a sociedade, representada em primeira instância pela família, que a criança se apoiará para consolidar diversos conhecimentos, dentre este, o conhecimento inato, da linguagem, como abordado na terceira seção. A parte da família que está mais próxima da criança é a parentalidade, que por sua vez é o termo usado na literatura psicanalítica para “marcar a dimensão de processo e de construção no exercício da relação dos pais com os filhos” (ZORING, 2010, p. 455).

É comum, durante uma gravidez, que os pais criem uma certa expectativa sobre o filho que breve nascerá. Em específico, a mãe elabora antes mesmo do período de gestação, um filho que corresponda a seus desejos, esse bebê imaginado surge para que, após o parto não haja um estranhamento da relação mãe-bebê (FERREIRA; PICCINI; LOPES, 2007). Este processo de expectativa é tratado como a elaboração psicológica do filho.

Durante a elaboração são criadas muitas expectativas: cor dos olhos, cor da pele, qual profissão terá, se gostará de esportes, entre tantas coisas. O que por vezes não é gerado nem como receio, muito menos como expectativa, é a possibilidade deste filho nascer com algum déficit, síndrome, impedimento físico ou perceptual. Pelo contrário, o discurso que se evoca pelas pessoas que estão no círculo de convivência do casal é de votos benevolentes, como “que venha com saúde”. Este discurso é gerado pela preconceção de que ter um filho “doente” é pior do que ter um filho “normal” (VENDRUSCULO, 2014).

Diferente de impedimentos físicos, que geralmente são observados logo quando a criança nasce, os impedimentos sensoriais não são muitas vezes percebidos imediatamente. Não permitindo que o diagnóstico seja precoce, isto por sua vez, traz como consequência a possibilidade de suspeita dos pais em relação ao impedimento sensorial auditivo, por exemplo. A fase de suspeita, como supracitado, muitas vezes é acompanhada de uma negação da possibilidade de surdez do filho, esta negação é resultado do construto social, que traz aos pais uma perspectiva desmotivadora sobre a surdez (STELLING, 2014).

As preconceções a respeito da perda auditiva, aliadas a necessidade constante de uma confirmação da suspeita, transforma o diagnóstico e as propostas de encaminhamento em uma espécie de verdade absoluta, “[...] subordinando outras áreas do conhecimento ao saber médico” (SOUZA, 2014, p.10). O período entre a descoberta da surdez e a aceitação desta realidade “[...] É considerado um período de luto, um momento de assimilação da situação e, é intensamente influenciado por uma avalanche de informações clínicas contidas no diagnóstico da perda da audição” (PIRES, 2012, p. 9).

É importante ressaltar que este é um luto referente a uma perda simbólica, ao qual Klein (1940) entende por uma reação a perda de um objeto que o enlutado depositava sua libido. Este processo é natural e ocorre constantemente no desenvolvimento humano. Neste contexto, o luto seria o desligamento das expectativas geradas durante a elaboração do filho, em quem os pais depositaram sua libido. O luto, segundo Freud ([1915]1996) vem atrelado a uma profunda tristeza que gera o afastamento do enlutado de qualquer questão que esteja ligada ao objeto perdido, neste caso, o filho idealizado.

Nesta seara, o diagnóstico posto como uma orientação unilateral sobre as intervenções linguísticas do filho, vem acrescido de orientações e indicações clínicas de tratamento, cirurgias e uso de aparelhos de amplificação sonora. Neste momento, o discurso médico coloca as intervenções clínicas como uma possibilidade de resgate do filho que se elaborou como ideal. Congregamos que as intervenções médicas não sejam as vilãs da educação de surdos, mas dado o momento em que surgem, são vistas, pelos pais, como única e melhor alternativa a ser seguida (PIRES, 2012).

Este fato interfere no processo de luto do filho idealizado e conseqüentemente gera uma demora do nascimento psicológico do filho surdo, que por sua vez é a aceitação das peculiaridades linguísticas do filho pelos pais, congregamos que a depender do período que perdure o luto a aquisição da Língua de Sinais ficará prejudicada. Conseqüentemente a educação da criança estará comprometida, uma vez que a idade escolar de ingresso nos primeiros anos, aos quais são voltados a alfabetização onde é fundamental o domínio de uma língua natural para que se estabeleça a comunicação, geralmente é afetada pela permanência do luto que impede os pais de atentarem para a existência e desenvolvimento desta língua natural.

A ausência de uma língua natural trará prejuízos ao ensino da LP como L2 dada a necessidade de uma L1 para a comunicação entre professor e aluno, o que na proposta de educação inclusiva é realizado pela comunicação em LIBRAS. Diante disto, compactuamos com o pensamento de Stelling (2014) quando diz que “[...] os pais ouvintes, pela especificidade da situação de seu filho, têm a necessidade e o direito a ter acesso a informações sobre a surdez nos seus aspectos clínicos e culturais” (STELLING, 2014, p. 21), sendo primordial que haja uma orientação bilateral sobre as possibilidades de intervenção linguística destes filhos.

Considerações finais

A partir deste estudo de revisão observa-se que neurologicamente, existe uma forte tendência para reorganização cerebral em casos de pessoas que apresentem impedimento sensorial auditivo. Essa reorganização, chamada plasticidade cerebral promove um ambiente propício a aquisição de uma linguagem que ocupe os canais visuais gestuais, ao invés do oral auditivo prejudicado pelo impedimento sensorial.

As políticas públicas seguem em linha tênue com essa tendência, se observarmos que no Brasil, estas amparam a educação do aluno surdo a partir da comunicação em uma língua espaço visual, em específico a LIBRAS. Este fato se dá pela luta das Comunidade Surdas, que historicamente se movimentaram em favor da educação bilíngue, atual método de ensino para pessoas surdas.

Desta forma, podemos notar que legalmente e biologicamente as Língua de Sinais são postas como meio ideal de comunicação para pessoas que apresentem impedimento surdez. No entanto, cabe a família em primeira instância a decisão do ambiente linguístico que vão fornecer ao filho surdo e esta questão se torna mais delicada em casos de pais ouvintes que tem filhos surdos. A barreira entre filho surdo e pais ouvintes está na incompatibilidade do canal de comunicação destes. Uma vez que a comunicação é primordial para que haja afeto. Desta forma, a questão que se coloca acima as metodologias de ensino de Língua Portuguesa para pessoas surdas, está no esclarecimento das peculiaridades linguísticas do sujeito surdo aos pais.

Por se tratar de seres humanos, suscetíveis a elaborações psicológicas narcísicas, os pais, por vezes, elaboram psicologicamente um filho que atenda aos seus desejos. Neste momento o que persiste é um extremo otimismo sobre este filho e possibilidades de uma deficiência sensorial não é posta em pauta. Após o nascimento da criança, com a constatação da surdez a frustração dos pais é inevitável, frustração que a psicanálise denomina como luto. O rompimento das expectativas influencia a construção de um luto simbólico a ser vivido pelos pais. Esse sentimento impulsiona a busca por intervenções linguísticas, que na maioria das vezes é orientada exclusivamente pelo discurso médico. As expectativas de uma “cura” para a surdez do filho, prolonga o luto dos pais e impede que o filho surdo nasça psicologicamente para os pais.

O que se coloca em pauta aqui, não são as expectativas geradas pelas possibilidades de sucesso das intervenções clínicas. Congregamos principalmente a necessidade de uma orientação bilateral aos pais, esclarecedora sobre as possibilidades de intervenções terapêuticas e culturais, para que possibilitem a estes, alternativas de encaminhamento que julgarem ideais ao seu filho.

Os impactos que a demora do nascimento psicológico do filho surdo traz ao ensino de LP como L2, estão na potencialização da complexidade dos métodos, que exigem o ensino de uma L2 a alunos surdos, a partir da comunicação com o uso de uma L1, preferencialmente a LIBRAS. A ausência da LIBRAS, torna o ensino complexo pois impede a possibilidade do

uso da Língua de Sinais para descrições, analogias e metáforas que contribuirão com o aprendizado da L2, principalmente durante a alfabetização.

Por se tratar de um estudo de revisão, a importância da investigação do fenômeno psicológico que via de regra promove a aceitação dos pais a realidade linguística do filho, está na possibilidade de um olhar multilateral do processo de educação de alunos surdos. Uma vez que a família é peça integrante e fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos filhos, pois é ela quem lida com as questões linguísticas anteriores à escola e pode contribuir na efetivação do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

Referências

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BELLUGI, U.; O’Grady, L.; Lillo-Martin, D.; O’Grady, M.; Van Hoek, K.; Corina, D. “Enhancement of spatial cognition in hearing and deaf children.” In: Volterra, V.; Erting, C. (eds.). **From gesture to language in hearing children**. Nova York, Springer Verlag, 1989.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. p. 71-72.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2005. p. 01-05.

BRASIL, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990. p.18.

BRASIL, Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, 1996. p.01-32.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, junho de 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.303, de 2 de agosto de 2010**, que torna obrigatória a realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas. Brasília, 2010.p. 01

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção da Triagem Auditiva Neonatal**. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas e Departamento de Atenção Especializada. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências. Brasília, 2002.p. 01.

BRITO L. F.; FERREIRA, L. **Necessidade Psico-Social de Um Bilinguismo Para O Surdo.** Trabalhos em Lingüística Aplicada, n. 14, p. 89-100, 1989.

CHOMSKY, N. **Novas perspectivas linguísticas.** Petrópolis: Vozes, 1971.

FERNANDES, E.A.P. **Políticas Públicas da educação de surdos no século XXI:** Análise de documentos federais, estaduais e municipais. Campinas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/334942>. Acesso em: 30 jan. 2020.

FERRERI, A.G; PICCININI, C. A; LOPES, R.S. **O bebê imaginado na gestação:** aspectos teóricos e empíricos. Psicologia em estudo, Maringá, v.12. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a11.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

FREUD, Sigmund. Luto e Melancolia (1917 [1915]). In: _____. **A história do Movimento Psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos** (1914-1916). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XIV, Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 245-263.

GIROTO, C.R.M., MARTINS, S.E.S.O., POKER R.B., **Retextualização da escrita por alunos com surdez usuários de Libras:** em foco a mediação do professor. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, ISSN-e 1982-5587, Vol. 5, Nº. 1, 2010, págs. 34-43. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202710>. Acesso em: 24 mar. 2020.

GOODY, Jack. **A domesticação da mente selvagem.** Revista Antro-política, n. 34 Petrópolis, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.uff.br/index.php/antropolitica/article/view/177/133>. Acesso em: 16 set. 2019.

KENNARD, A.S. **The Histoire and Prodrome of Férussac.** Proceedings of the Malacological Society of London 25(3): 105-110. 18 December, 1942.

KLEIN, Melanie. O luto e suas relações com os estados maníaco-depressivos (1940). In: _____. **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos** (1921-1945). Obras Completas de Melanie Klein. Vol. I, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

LENT, Roberto. **Cem Bilhões de Neurônios?** Conceitos Fundamentais de Neurociência. 2ª ed. Rio de Janeiro.: Atheneu, 2010.

MACHADO, F.C., **História, comunidade e representações culturais da surdez.** UFSM, Santa Maria, 2006. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/edu.especial.pos/images/historia.pdf>. Acesso em: 25 jul.2019.

MIRANDA. M.R.P.F.. **Informação, leitura e inclusão educacional e social nas bibliotecas braile de Campo Grande/MS:** um estudo de caso. Dissertação de mestrado da UnB, Brasília, 2006 Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1881/1/2006_Maria%20Rosa%20Pimentel%20Faria%20de%20Miranda.pdf. Acesso em: 22 fev. 2020.

OLIVEIRA, P., CASTRO, F., & RIBEIRO, A. **Surdez infantil**. Revista Brasileira de Otorrinolaringologia. Cidade do Porto, 2002. 68, 417-423.

PERLIN, Gládis; STROBEL, Karin. **Teorias da educação e estudos surdos**. Florianópolis, 2009.

PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

PIAGET, J. **A Linguagem e o pensamento da criança**. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PIRES, P.M.P.S.D. **Do luto à luta: percursos familiares na educação escolar de crianças surdas**. Bahia: Plataforma WebArtigos, 2012.

SILVA; A.B.P.& COL. **Surdez e Modalidade de Linguagem**. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, Jul-Set 2007, Vol. 23 n. 3, pp. 279-286.

SKLIAR, C. B. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOARES, L.A.A.. **A emergência de um sistema de competidores: um estudo cognitivo-funcional de processos mentais subjacentes ao desenvolvimento do PBL2 em surdos universitários**. Rio de Janeiro: UERJ, 2018.

SOUZA, Warley Carlos de. **Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, medicina e educação: encontros e desencontros**. Dourados: Editora UFGD, 2014.

STELLING, E.P. **Pais ouvintes e filho surdo: dificuldades de comunicação e necessidade de orientação familiar**. Artigo publicado na revista Espaço, Rio de Janeiro: INES, n. 42, jul.- dez. 2014. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/issue/view/7/showToc>. Acesso em: 12 set. 2019.

STROBELL, K. **História da Educação do Surdo**. Coleção Letras LIBRAS, UFSC, Florianópolis, 2009.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais**, Salamanca, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

VENDRUSCULO, L.E.B, **A descoberta do filho: o luto e a elaboração dos pais**. Trabalho de Conclusão de Curso, UNIJUI. Ijuí, 2014. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2665/tcc%20larissa%20vendrusculo.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 set. 2019.

VYGOTYSK, L.S. **A Formação social da mente**. 4. Ed. São Paulo: Edição Brasileira, 1991.

ZAVAREZE, T.E. **A construção histórico cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão**. O portal dos Psicólogos. Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0478.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

ZORING, S.M.A.J. **Tornar-se pai, tornar-se mãe:** o processo de construção da parentalidade. Tempo psicanal. vol.42 no.2 Rio de Janeiro jun. 2010.

