

Andréia Maria dos Santos

**Comunicação Bilíngue Entre Alunos Surdos e
Seus Pais Ouvintes**

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Dez

20**17**

Andréia Maria dos Santos

**Comunicação Bilíngue Entre Alunos Surdos e
Seus Pais Ouvintes**

Projeto submetido como requisito parcial para
obtenção do grau de
MESTRE

Orientação
Doutora Susana Barbosa

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Dedico este trabalho a todos que muito me incentivaram a realizar este curso de mestrado, principalmente ao meu filho Davi, que sempre me encorajou nos momentos de dificuldades e desânimo.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Jesus por me sustentar com sua imensa graça.

À minha família que muito me apoiou nos momentos difíceis.

À professora Susana Barbosa, que me orientou com muita sabedoria, clareza e gentileza.

À Nicolle, que foi peça fundamental nessa pesquisa e muito me incentivou e coorientou.

A Rogéria, por ser prestativa e me conceder seus livros para minha pesquisa.

A todos amigos acadêmicos, professores, ao querido coordenador do curso professor Mauro, que estão desde do início juntos nesta jornada.

Sou grata a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para este propósito.

A estes, tenho apenas uma simples palavra: OBRIGADA!

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar a comunicação entre pais ouvintes e alunos surdos, tendo em vista a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e seu impacto no relacionamento entre estes, bem como as demais implicações envolvidas neste processo relativas ao desenvolvimento do indivíduo surdo. A pesquisa situou a educação de surdos em uma perspectiva de comunicação bilíngue entre pais ouvintes e alunos surdos, buscou compreender como é a comunicação dos pais com seus filhos, os impasses encontrados para a aprendizagem de Libras e as relações e situações que envolvem esse processo dialógico e teve como objetivo geral discutir os fatores condicionantes aos pais ouvintes de alunos surdos quanto ao aprendizado da Libras. O estudo foi conduzido na Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, localizada no município de Cabo Frio (RJ), uma escola especial para surdos que acolhe alunos oriundos do próprio município e de cidades adjacentes. Foi adotada a abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso, no qual foram entrevistados 10 pais de alunos e a Diretora da Instituição. As entrevistas foram submetidas a análise de conteúdo e triangulação dos dados. Como resultado foi constatado que a aprendizagem de Libras não se efetiva entre estes pais, problema influenciado por fatores como falta de disponibilidade, dificuldades motoras, dificuldades compreensivas, desinteresse e falta de envolvimento dos pais com a comunidade surda.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez; Libras; Família; Abordagem Bilíngue.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the communication between hearing parents and deaf students, considering the learning of the Brazilian Sign Language (Libras) and its impact on the relationship between them, as well as the other implications involved in this process, related to the development of the deaf individual. The research situated the education of deaf people in a bilingual communication perspective between hearing parents and deaf students, sought to understand how parents communicate with their children, the impasses found for the learning of Libras and the relationships and situations that involve this dialogical process and had as general objective to discuss the conditioning factors to hearing parents of deaf students regarding the learning of Libras. The study was conducted at Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, located in the city of Cabo Frio (RJ), a special school for the deaf that admits students from the city itself and adjacent cities. The qualitative approach was adopted, in the case study modality, in which 10 parents of students and the Director of the Institution were interviewed. The interviews were submitted to content analysis and triangulation of the data. As a result, it was verified that the learning of Libras is not effective among these parents, a problem influenced by factors such as lack of availability, motor difficulties, comprehension difficulties, disinterest and lack of involvement of parents with the deaf community.

KEYWORDS: Deafness; Brazilian Sign Language, Family; Bilingual Approach.

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	xi
LISTA DE TABELAS	xiii
LISTA DE FIGURAS	xv
INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA	5
1.1. Linguagem e Desenvolvimento Humano: Comunicação, Linguagem e suas Funções	5
1.1.2. Desenvolvimento Humano e Aquisição da Linguagem	10
1.1.3. Teorias da Aquisição da Linguagem	12
1.1.4. Linguagem e Desenvolvimento na Primeira Infância	18
1.1.5. Aquisição da Linguagem e Desenvolvimento da Criança Surda	25
1.2. Surdez e Diagnóstico	34
1.3. História do Surdo: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo	40
1.4. Bilinguismo e Língua de Sinais	49
1.5. Identidades Surdas	58
1.6. O Indivíduo Surdo e a Família	61
1.7. Surdo e Educação	73
2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	79
2.1. Problema e Objetivos	79
2.1.2. Problema e Justificação	79
2.1.3. Objetivos	81
2.2. Metodologia	82
2.2.1. Pesquisa Qualitativa	82

2.2.2. Estudo de Caso	83
2.3. Local de Estudo e Participantes	85
2.3.1. Local de Estudo	85
2.3.2. Participantes	87
2.4. Técnicas de Recolha de Dados a Utilizar	88
2.4.1. Entrevista	88
2.5. Técnicas de Tratamento de Dados a Utilizar	89
2.5.1. Análise de Conteúdo	89
2.6. Confiabilidade e Validade	90
3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	93
3.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS	93
3.1.1. Pais e Filhos	93
3.1.2. Percepções dos Pais Acerca da Surdez	97
3.1.3. Comunicação entre pais e filhos	101
3.1.4. Relacionamento entre pais e filhos	104
3.2. Aprendizado de Libras: Um Desafio	108
3.2.1. A Escola Como Mediadora	110
3.3. Discussão dos Resultados: O Caso Arlete Rosa e Triangulação dos Dados	114
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
6. APÊNDICES	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AC - Análise de Conteúdo

CEPRE - Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

FENEIS – Federal Nacional de Educação e Integração dos Surdos

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil

LSCB – Língua de Sinais dos Centros Urbanos

LSKB – Língua de Sinais Kaapor Brasileira

PEATE - Potencial Evocador Auditivo de Tronco Encefálico

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Codificação e descrição dos sujeitos da pesquisa	94
Quadro 2. Codificação e descrição dos alunos	95
Quadro 3. Codificação e descrição dos alunos (continuação).....	96
Quadro 4. Grelha de análise de conteúdo da pesquisa (entrevista com os pais).....	115
Quadro 5. Grelha de análise de conteúdo da pesquisa (entrevista com a diretora da escola)	117
Quadro 6. Categorias e Respetivas Unidades de Análise Obtidas (entrevista com os pais)	146
Quadro 7. Categorias e Respetivas Unidades de Análise Obtidas (entrevista com a diretora da escola)	148

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa de Divisão Regional do Rio de Janeiro.....	84
Figura 2. Mapa da Cidade de Cabo Frio.....	85

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a comunicação entre pais ouvintes e alunos surdos, em um enfoque bilíngue. Entende-se que há expressivo interesse em atenuar as barreiras da linguagem existentes no âmbito familiar e no contexto escolar.

A investigação aqui proposta foi desenvolvida em uma instituição especial de ensino para surdos na Rede Municipal de Cabo Frio, município localizado no interior do Estado do Rio de Janeiro, na Região dos Lagos.

Neste contexto, pretendeu-se verificar as questões linguísticas dos filhos surdos oriundos de família ouvinte, observando-se os possíveis problemas de relacionamento entre famílias e filhos, em decorrência da surdez, como atitudes de indiferença, isolamento e conflitos que prejudicam a dinâmica familiar.

É no seio familiar onde o ser humano faz suas primeiras trocas comunicativas, onde inicia sua formação, a organização de suas ideias, formulação de conceitos e amadurecimento. Por isso, as formas de se educar são infinitas, além de toda preocupação com as necessidades básicas, saúde, alimentação, vestuário, os cuidados prestados pela família, constituem os recursos para seu desenvolvimento na proporção que também lhe é oferecido afeto, segurança e compreensão sob a forma de acolhimento e de inclusão.

Considerando a família e a escola como as duas instituições decisivas na vida do ser humano, elas precisam estar unidas em função do indivíduo, em sua formação e na transmissão de valores.

Quando pensamos na situação de uma criança surda, nos deparamos com um agravante, a questão da linguagem, a falta de diálogo na família, onde muitas vezes o surdo fica restrito e impossibilitado de estabelecer contatos com o meio ambiente, com as pessoas, com as informações, sentimentos que são preponderantes em seu desenvolvimento social.

Ciente da amplitude dessas questões, das formas de abordar a imbricada relação entre escola, família e surdez, não desconsiderando os aspectos históricos, políticos, sociais que se inserem nessa trama, busca-se aqui outro

olhar, um novo caminho, outro entendimento ao que concerne à questão da comunicação na família, compreendendo a forma como família/escola se organizam para proporcionar melhores condições ao aluno surdo, principalmente no que tange o aspecto da linguagem. (Oliveira, 2002)

A história da educação dos surdos passou por diversas fases linguísticas: a oralista, que enfatizava a língua oral em termos terapêuticos, a opção bimodal (português sinalizado) e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS¹).

Com o decorrer do tempo, o surdo adquiriu sua identidade própria, onde as comunidades surdas lutaram e perceberam que foram muito prejudicadas com as propostas de ensino anteriores, e reconheceram o valor e importância de sua língua (LIBRAS).

Atualmente, a proposta de ensino usada pela escola em que foi realizada a presente pesquisa é a bilíngue. O bilinguismo torna acessível à criança duas línguas no contexto educacional, contemplando a língua de sinais como língua natural e materna e parte desse pressuposto para o ensino da língua portuguesa (escrita).

Com o princípio básico de auxiliar o surdo, tornou-se imperativo fazer uma abordagem pelo prisma familiar, com base no estudo e reflexão às situações de desinformação e despreparo de que necessitam conhecer a língua de sinais e saber da sua importância na educação, na subjetividade e na identidade de seu filho surdo.

Propôs-se compreender as condutas dos familiares, especialmente a dos pais, em face da surdez e da dificuldade na comunicação com seus filhos surdos, partindo de uma visão direcionada ao social, que se preocupa com o significado cultural e suas representações sociais, aspirando oferecer novos elementos concretos ao trabalho a ser desenvolvido dentro da área junto às famílias. (Godinho, 1982)

¹ O nome LIBRAS é ao mesmo tempo a sigla e o nome da língua, e por este motivo o nome pode ser grafado com letras maiúsculas ou não.

Dito isto, o trabalho sugeriu uma discussão acerca das implicações do diagnóstico da surdez no contexto familiar. Neste ínterim, pretendeu-se igualmente explicitar os pormenores sobre diferentes visões dos autores acerca desta questão.

Pretendeu-se abordar também o processo de aquisição da linguagem no desenvolvimento da criança surda, explicitando o processo desde os primeiros gestos até o aprendizado de LIBRAS, enfocando também possíveis problemas advindos da ausência de comunicação das crianças surdas com seus pares.

Em seguida, foi explicitada a importância da língua de sinais aos pais ouvintes tendo em vista uma efetiva comunicação com o indivíduo surdo, apontando neste a importância do processo de envolvimento da família nesta questão.

Após o levantamento bibliográfico, foi desenvolvida uma pesquisa de campo que, a partir de entrevistas presenciais e individuais, auxiliou a traçar um perfil dentre os pais ouvintes de alunos surdos. A partir da coleta de dados, foi realizada a transcrição dos áudios e em seguida a organização dos dados colhidos em categorias e subcategorias, a partir das quais foi realizada análise de conteúdo.

A fundamentação teórica desta investigação esteve apoiada nos referentes teóricos dos principais autores que tratam da temática da surdez como Skliar (2001, 2013), Quadros (2008), Goldfeld (2002, 2006) e Vygotsky (2007, 2008).

Ao final do trabalho é proposta uma discussão dos resultados da pesquisa dentre seus limites e possibilidades, privilegiando a concepção da Libras como suporte para a comunicação e relacionamento familiar do surdo, tendo em vista as dificuldades enfrentadas no processo de aquisição da língua e demais fatores intervenientes nas questões familiares e na tomada de decisões no processo educacional.

1. **CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA**

1.1. LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO: COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E SUAS FUNÇÕES

Desde o começo dos tempos, a comunicação se faz presente e importante na vida das pessoas e animais, sendo uma ferramenta de integração, troca, relacionamento e desenvolvimento. Nossos antepassados, ao desenharem gravuras nas rochas de cavernas ou interior de grutas, já demonstravam a necessidade de registrar mensagens sobre suas crenças e cultura. Até os dias atuais, estudam-se esses registros, que contêm informações valiosas sobre a nossa espécie. Comunicar é uma palavra derivada do termo latino “*comunicare*” que significa “partilhar”, a essência da palavra significa “tornar comum”. (Neves, 2009)

Comunicar implica na busca de entendimento e compreensão. O poder que a comunicação tem no mundo atual, na vida das pessoas, é de uma multiplicidade infinita. Realmente, a todo momento, o indivíduo passa por situações e sofre o impacto desse processo. Ao se comunicar envolve-se o uso de uma linguagem, onde abrange um conjunto de símbolos utilizados na comunicação e interação entre os seres vivos. (Bechara, 2006)

A linguagem aborda uma visão maior do que a definição de língua, onde a linguagem é um sistema de comunicação de forma natural ou artificial, humana ou não, podendo se referir a uma linguagem corporal, expressões faciais, à linguagem dos animais, à sinalização de trânsito, às formas de arte como: a pintura, a dança, a música, e todas as formas de comunicação possíveis, sejam de fatores cognitivos internos, sociais, culturais, vinculados ao meio ou naturais, em sua totalidade. (Fernandes, 2003)

Muitas vezes usa-se a linguagem como um sinônimo de língua. Como no inglês, há somente um vocábulo (*language*) para se referir a estas duas palavras, dependendo somente do contexto para identificar o que difere o sentido. É importante entendermos a diferença entre os dois conceitos para identificarmos corretamente em determinados contextos. (Fernandes, 2003)

A linguagem é considerada como atividade formadora dos sujeitos. É através dela que os seres humanos se apropriam da cultura que os cercam e tem a possibilidade de chegar aos conhecimentos adquiridos durante a história de vida de cada ser humano. Uma das características da linguagem é que ela torna possível a reflexividade, tem a função e propriedade de se referir a si mesmo, isto é, “fala-se da linguagem com e pela linguagem”. (Lacerda & Montelatto, 2000, p. 37)

Língua é um sistema abstrato de regras gramaticais. Isto quer dizer que o conceito de língua está ligado a um conjunto de regras gramaticais que identificam sua estrutura nos seus diversos planos (dos sons, da estrutura, formação e classes de palavras, das estruturas frasais, da semântica, da contextualização e do uso). (Fernandes, 2003)

Fiorin (2007) afirma que é preciso distinguir entre o sistema virtual (a língua) e a realização concreta. O sistema é social na visão de que é comum a todos os falantes de uma comunidade linguística. Compreende o conjunto dos elementos lexicais e gramaticais que compõem uma língua, onde a organização desses componentes é interna e suas regras combinatórias.

As línguas podem ser orais-auditivas ou espaço-visuais. Como orais-auditivas citamos o português, o inglês, o alemão, o espanhol, e as demais línguas que podemos oralizar. Já como línguas espaço-visuais, citamos as línguas de sinais usadas pelos surdos que são diferentes da Língua Portuguesa. As línguas de sinais como a Língua Brasileira de Sinais, têm gramática própria, estrutura diferente da Língua Portuguesa, sendo uma língua natural e não artificial, onde não existe apenas uma língua de sinais no mundo, sendo a Língua Brasileira de Sinais diferente da Língua Americana de Sinais, da Francesa e assim por diante. (Fernandes, 2003)

De acordo com as ideias de Bakhtin (1995), todo signo é dotado de ideologia onde um pão é um produto de consumo, mas também pode ser a representação do corpo de Cristo, dentro do contexto religioso. Assim sendo, “o signo não existe apenas como parte de uma realidade, ele também reflete e retrata uma outra”. (1995, p. 32)

De acordo com a definição de Saussure (2006) a língua é um sistema de signos formados pela união entre o sentido e sua imagem acústica.

Ao sentido, nomeamos como significado e à imagem acústica nomeamos como significante. As ideias de Saussure são referidas como um marco na pesquisa científica da linguagem, ao ver a língua como sistema complexo. Ao retomar a definição do signo como a ‘união do sentido e da imagem acústica’, Saussure mostra que o ‘sentido’ é a mesma coisa que conceito, como a representação mental de um objeto ou da realidade social, onde essa representação está relacionada à formação cultural que nos cerca. (Carvalho, 2004)

Saussure (2006) defende a arbitrariedade do signo, e para ele, arbitrário não remete à ideia de que o significado precisa da escolha livre do que fala, pois não cabe à pessoa trocar alguma coisa no signo, onde já está estabelecido numa comunidade linguística. Para ele, a arbitrariedade da palavra se sustenta no fato de que o falante não pode transformar aquilo que o seu meio linguístico já consagrou. O autor, no entanto, argumenta que:

Uma língua constitui um sistema. Se (...) esse é o lado pelo qual a língua não é completamente arbitrária e onde impera uma razão relativa, é também o ponto onde avulta a incompetência da massa para transformá-la. (...) Dizemos “homem” e “cachorro”, porque antes de nós se disse “homem” e “cachorro”. (...) Justamente porque o signo é arbitrário, não conhece outra lei senão a da tradição, e é por basear-se na tradição que pode ser arbitrário. (Saussure, 2006, p. 87-88)

O significado de arbitrariedade do signo para Saussure (2006) é que esta é resultado direto do fato de o signo ser visto como uma convenção social, sendo uma referência comum entre as pessoas de um meio linguístico.

A partir das pesquisas de Saussure (2006), os estudos sobre a linguagem alcançam muitas pesquisas e teorias, assim havendo correntes de pensamento críticas e complementares às ideias saussureanas, que são uma referência nos estudos da linguagem. Dentre as correntes citadas, destaca-se a teoria de Bakhtin.

Bakhtin, contemporâneo de Saussure, antecipa a linguística moderna. Concorda com Saussure que a língua é um fato social fundada na necessidade de comunicação, porém, contrapondo-se a esse, critica a concepção de língua enquanto sistema de regras. Acredita que todas as esferas da atividade humana, em suas variadas formas, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. (Macedo, 2009, p. 3)

Bakhtin, afirma que a língua é viva e sua evolução ocorre historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas de língua, tampouco no psiquismo próprio dos que falam. Logo, para o autor, a constituição da língua é feita pelo fenômeno social da interação verbal que ocorre através das enunciações. (Bakhtin, 1997, como citado por Macedo, 2009)

Os sistemas semióticos são usados para expressar a ideologia, portanto são ajustados por ela. A palavra é o signo ideológico, ela marca as menores variações das relações sociais, mas isso não é só para os sistemas ideológicos formados, onde a ideologia do cotidiano, que se forma na vida corrente, é a porção onde se formam e renovam as ideologias formadas. (Bakhtin, 1995)

De acordo com Macedo (2009), Bakhtin se contrapõe a Saussure e ao estruturalismo que embasava seus postulados, discordando da ideia de língua enquanto sistema estável, homogêneo, qualificado por um estudo linguístico com leis específicas que unem o signo à língua, num sistema desligado de valores ideológicos. A língua é vista por Bakhtin não como algo abstrato, porém sendo uma atividade social, criada dentro da função de se comunicar, sendo a língua essencialmente de caráter dialógico.

Bakhtin (2011) ao pesquisar e tomar os enunciados concretos como finalidade de sua pesquisa, ressalta os sentidos e não os significados,

diferenciando-se da linguística que analisava para fins de descobrir a identificação de um significado. Analisar o enunciado concreto, em situação real, favorece acesso não ao significado, mas ao sentido que o enunciado remete.

Para se formar um sistema de signos, é preciso que as pessoas construam uma unidade social, porque os signos são formados através de interação social. A existência do signo é a substância e concretude da comunicação social. De acordo com Bakhtin (2011), a linguagem está presente em todas as relações entre os indivíduos, por isso ela será sempre o sinalizador das mudanças sociais, sendo assim o signo é marcado por uma época e por um grupo social determinado.

Desse jeito, Fiorin (2007) diz que a linguagem é uma instituição social que conduz muitas ideologias e media a comunicação entre os homens. Ele afirma que o pensamento da pessoa adquire características através de seu caráter conceitual, não existindo por consequência, pensamento isolado da linguagem. Para ele, é através da linguagem que a consciência se desenvolve. A palavra é utilizada como uma ferramenta da consciência, com um signo interno.

De acordo com Fiorin (2007), a consciência é composta pelo conjunto de discursos que a pessoa adquire ao longo da vida. O pensamento se concretiza na consciência baseado no sistema ideológico de conhecimento que lhe for adequado, em que todo signo traz consigo a individualidade própria, porém essa individualidade é formada pelas interações, é de caráter social.

De acordo com Bakhtin (2011), a linguagem é presente em todas as relações entre as pessoas, e será como um sinalizador das mudanças sociais. Assim, o signo é determinado pela sua época e por uma comunidade social específica. Se houver uma mudança nos modos de uma organização reflete numa modificação do signo.

1.1.2. DESENVOLVIMENTO HUMANO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

De acordo com os estudos e reflexões sobre a linguagem, é de muita valia a contribuição de Lúria (1987), a qual amplia as ideias sobre a linguagem, trazendo a questão de consciência ao debate:

Pelo termo linguagem humana, entendemos um complexo sistema de código que designam objetos, características, ações ou relações, códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação e introduzi-la em determinados sistemas. [...] Portanto, a linguagem desenvolvida do homem é um sistema de códigos suficientes para transmitir qualquer informação, inclusive fora do contexto de uma ação prática (p. 25).

De acordo com Fernandes (2003), o sistema de Vygotsky remete ao signo uma função estreitamente relacionada ao indivíduo, ligado ao seu desenvolvimento cognitivo, não separa a função social do signo, mostrando sua importância, porém afirma que, para o indivíduo, os significados dos vocábulos evoluem.

Compreende-se que há um desenvolvimento do ser humano que independe da relação social objetiva, isto é, o significado de um signo vem a se modificar ao passo que a criança se desenvolve, e assim de acordo com várias formas pelas quais funciona o pensamento. Embora através de sua realidade objetiva social a pessoa saiba o que significa o termo 'saudade' não apresentará o mesmo entendimento deste significado aos sete e dezessete anos de idade, pois o desenvolvimento dos processos cognitivos influencia de modo a pensar no significado (sentido) e no significante (o vocábulo, a imagem acústica) de forma alterada. (Fernandes, 2003)

De acordo com Vygotsky (2008), no desenvolvimento ontogenético, pensamento e linguagem têm raízes díspares, de forma semelhante à

filogenia². Identifica-se no desenvolvimento da linguagem da criança uma “etapa pré-intelectual” assim como uma “etapa pré-linguística” no desenvolvimento do pensamento, embora em determinado momento, os dois processos mentais se entrelacem e se interliguem, onde o pensamento se faz verbal e a linguagem intelectual. Segundo a teoria, a forma mais significativa no desenvolvimento do psiquismo se dá quando:

(...) dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, que acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (2008, p. 27)

Assim, acontece uma reorganização, a partir do uso de signos apropriados pelas ações práticas, onde a criança começa a controlar e interferir nas situações, com o auxílio da fala, onde causa mudanças no comportamento da criança, possibilitando sua vida no meio social, na convivência com os outros, onde o sistema de códigos também é mediado nas ações educativas, desde o começo da vida do indivíduo. Através das interações com os outros, a criança estabelece significados para os acontecimentos, objetos, tornando suas relações numa dimensão intrapessoal e psíquica. (Bernardes, 2011)

As características da filogenia fazem-se patentes no desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida quando a linguagem exerce função social e emocional. Observa que neste início em que o pensamento e a linguagem se interligam, a criança comporta-se com características mais humanizadas. Ela faz a relação da palavra ao objeto e interage e apropria-se dos significados. No momento em que a criança se apropria do uso das palavras, favorece uma

² De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara, filogenia é definida como: “1. História da evolução de uma espécie ou de qualquer grupo taxonômico; filogênese. 2. O conjunto de transformações progressivas por que passam as espécies, com alterações genéticas ao longo de sucessivas gerações, e que fazem surgir novas espécies; evolução; filogênese.” Ontogênese, por sua vez, é definida como “Desenvolvimento do indivíduo desde a fecundação até a idade adulta.” Ver em: BECHARA, E. Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

estruturação no desenvolvimento de seu pensamento e linguagem, a criança passa a intervir sobre o seu contexto com a ajuda da fala, fato que promove mudanças no seu próprio comportamento. Ocorre a possibilidade de a criança interagir em sociedade, através do convívio com os demais sujeitos, onde a linguagem está presente em todas as relações entre as pessoas. (Bernardes, 2011)

1.1.3. TEORIAS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

De acordo com Fernandes (2003), há duas teorias tradicionais que baseiam as pesquisas sobre aquisição da linguagem. Uma delas está baseada no estruturalismo europeu, sendo representada por Jean Piaget e a outra, inatista, representada por Noam Chomsky. De acordo com a autora, estas duas correntes representam ideias opostas, que não se complementam.

Segundo Eichler & Fagundes (2005), de acordo com a teoria piagetiana, não existiriam no homem estruturas cognitivas inatas, com exceção do funcionamento da inteligência que seria hereditário, criando as estruturas a partir da organização de ações consecutivas exercidas sobre os objetos físicos e, depois, mentais. Portanto, entende-se que o problema epistemológico central é compreender como se realizam as criações cognitivas e sua função, resultando de elaborações não pré-determinadas, elas podem se tornar certamente necessárias durante a ontogênese.

No sistema piagetiano, o conhecimento ocorre através da transferência e assimilação de estruturas, onde um conhecimento, um estímulo é visto como uma estrutura que será assimilada pelo indivíduo através de sua capacidade de aprender, onde cada estrutura (conhecimento) ao ser assimilada encontra naturalmente estruturas que antes foram assimiladas, onde os processos mentais reorganizam as novas estruturas com as que já existem, conseguindo

um estado de acomodação das estruturas antigas e as novas. Esse processo se fundamenta em efetivas desestabilizações de estruturas já determinadas, provocadas pelo meio e de novas reorganizações para que ocorram as acomodações. Essa cadeia cíclica de “assimilação, reorganização e acomodação” (Fernandes, 2003, p. 5) é o que causa o desenvolvimento cognitivo e linguístico do ser humano. Assim, a teoria defende a ideia de que se adquire uma língua por assimilação dos modelos passados pelo meio.

Soares (2009) afirma que na teoria de Piaget, a inteligência é entendida como uma forma de adaptação, onde a ação é a forma de interação do homem com o meio. Explica que em todos os níveis do desenvolvimento, uma conduta cognitiva é a adaptação do sujeito ao seu meio pela interação. Esse desenvolvimento é contínuo, sua continuidade se dá por um lado na noção de ação e por outro na noção de função que acontece através da assimilação e acomodação, onde o sujeito vai aos poucos conduzindo suas ações num nível mais complexo de estrutura cada vez maior.

Soares (2009) destaca além de Piaget, Wallon e Vygotsky como grandes precursores das teorias interacionistas no estudo do desenvolvimento infantil e por consequência, na construção de teorias sobre a aquisição da linguagem. Porém, segundo esta, a abordagem interacionista não é homogênea, onde todos os teóricos seguem uma mesma ideia do termo interação. Segundo a autora, Piaget menciona o meio como condição para o desenvolvimento cognitivo, mas foca seus estudos nos mecanismos de coordenação entre as ações da criança sobre o mundo. Wallon e Vygotsky, por outro lado, convergem quanto ao valor dado à função da interação social.

De acordo com as pesquisas de Vygotsky (2007), para entender melhor e corretamente a função e a influência do meio no desenvolvimento da criança é preciso não relacioná-lo a partir de parâmetros absolutos, porém relativos, o que significa que o meio não é um simples acontecimento no desenvolvimento por se tratar de determinar qualidades ou determinados fatores que favorecem o desenvolvimento da criança, porém deve ser visto que essa influencia do meio à criança dependerá da própria dinâmica do

desenvolvimento, quer dizer, referente a cada uma das etapas em está a criança. Mostra que uma nova ideia de meio está surgindo, um meio que opera em função da dinâmica do desenvolvimento da criança.

Os estudos de Vygotsky (2007, 2008) apontam que para entender melhor o papel e a função do meio no desenvolvimento da criança é sempre preciso mostrá-lo não a partir de parâmetros absolutos, mas relativos, e isso não significa que considere o meio um simples fato no desenvolvimento por determinar certas qualidades que já favoreçam por si próprias o desenvolvimento da criança, porém deve-se levar em conta a perspectiva da ação do meio no desenvolvimento desta criança onde necessitará da própria dinâmica do desenvolvimento, ou melhor, das etapas em que se encontra essa criança.

Mostra com isso um novo conceito de meio, mesmo que seja de forma indireta, um meio que funciona em função da dinâmica do desenvolvimento da criança. Tudo indica que as condições que o meio fornece, das quais está inserida a própria criança com sua particularidade genética, se combinam, desde o nascimento de maneira que varia de acordo com as mudanças histórico-culturais em que a criança se desenvolve. (Pino, 2010)

De acordo com Soares (2009), na teoria de Wallon, desde o nascimento, o ser humano por sua incompletude e sua falta de capacidade de sobrevivência, depende do apoio de um membro mais experiente de cultura e desta forma, é determinado como um ser social. No entanto, não há possibilidades de conceber a vida psíquica sem as relações de troca entre o biológico e o social. Ele defende que graças ao contato com o outro e aos resultados adquiridos, o comportamento da criança diversifica e ganha precisão, a sua parte de atenção é aguçada e suas manifestações emotivas transformadas numa atividade intencional e representativa, onde ela constrói imagens. A atividade sensório-motora se desenvolve em duas vertentes distintas, mas complementares: a primeira é a manipulação dos objetos que é ampliada com o surgimento da linguagem que possibilitará a nomeação dos objetos e desembocará na inteligência e a outra é a exploração do espaço que está mais

relacionada à atividade postural, onde favorecerá o surgimento da imitação, preliminar de representação, cuja constituição definitiva dar-se-á também através da linguagem.

A linguagem, por sua vez, tem um papel decisivo no processo de identificação e localização dos objetos, pois dá um suporte à criança a focalizar o objeto de uma forma perceptiva e a fazer comparações com outros objetos semelhantes formando novas impressões. Assim, antes de expressar uma representação, a linguagem insere um outro tipo de atividade projetiva caracterizada por realizações ideomotoras que são projeções de imagens mentais em atos que as realizam. À proporção que a criança vai se apropriando da linguagem na interação com o outro, ela torna-se capaz de controlar o ambiente, relacionando-se de forma diferente e organizando suas atitudes intelectualmente. Nessa fase, a criança começa a apropriar-se dos signos e este atua com uma função mediadora entre sujeito e o mundo. (Soares, 2009)

De acordo com Tomasello (2003), para que as crianças possam aprender a usar símbolos linguísticos ou monetários da maneira convencional de suas sociedades “(...) algum análogo ontogenético dessas atividades comunicativas e econômicas historicamente originais tem de estar presente primeiro” (p. 132), quer dizer, para que ocorra esta aprendizagem, é necessário haver relação entre os símbolos linguísticos ou monetários e sua vivência concreta. No caso da linguagem, os análogos ontogenéticos são, sem dúvida, as várias atividades comunicativas não linguísticas e de atenção conjunta de que participam crianças em idade pré-linguística e adultos. “Mas para aprender uma língua é necessário um trabalho de atenção conjunta suplementar” (Tomasello, 2003, p.132). De acordo com esta visão, é importante considerar o percurso de desenvolvimento e aprendizagem da criança na aquisição e utilização dos símbolos linguísticos. O autor ressalta que as atividades comunicativas, as interações e as atividades de atenção conjunta com crianças na fase inicial que antecede a fala significativa são fundamentais para aprender uma língua.

É através dos fluxos das relações sociais que a criança percebe o que se fala, a que se refere, quem fala e para quem fala, etc. É onde ela entende a função e intenção comunicativa, através das atividades de atenção conjunta com o adulto. A partir dessas experiências, a criança reproduz e usa seus próprios símbolos linguísticos. De acordo com esta visão pode-se afirmar que é a partir da interação com adultos que as crianças aprendem a usar símbolos linguísticos e artefatos simbólicos e desta forma possibilitando as interações cognitivas e sociais. As habilidades cognitivas e as formas de organizar o pensamento do indivíduo não são determinadas somente por fatores congênitos, são relacionados às atividades ocorridas dentro do meio cultural onde a pessoa se desenvolve. Por consequência a história de vida da criança onde ela se desenvolve e a sua história individual, são questões fundamentais que vão definir sua forma de pensar. (Tomasello, 2003)

Nesse processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem função primordial na determinação de como a criança vai aprender a pensar, sendo que formas complexas de pensamento são comunicadas às crianças através de palavras. (Mousinho et al., 2008)

Em outra vertente da aquisição da linguagem temos o inatismo, teoria de Chomsky, onde defende que o indivíduo nasce com capacidades inatas, com conhecimentos cognitivos, linguísticos inerentes, cabendo ao meio a função de estimular e assim o indivíduo já tem um conhecimento submetido a uma gramática universal e o meio vai exercer uma ação sobre este conhecimento, isto é, favorecer o reconhecimento do indivíduo a uma gramática da língua à que já faz parte. Isso explica por que as crianças conseguem possuir um funcionamento tão complexo como a língua, em tão pouco tempo. (Fernandes, 2003)

Eichler & Fagundes (2005) apontam Chomsky como precursor da linguística generativa, que defende a linguagem humana como uma capacidade geneticamente determinada, como um componente do espírito humano. A gramática é por ele compreendida como um sistema que determina a parte da fonética, sintática e semântica de um grupo de frases, complementa que a

linguagem e a cognição são geneticamente definidos no seio de uma determinada comunidade. A linguística generativa é crítica ao fato das estruturas cognitivas desenvolvidas pelo espírito serem normalmente vistas e pesquisadas de maneira diferente das estruturas orgânicas desenvolvidas pelo corpo, e confirma o determinismo genético.

O linguista atenta para a situação de um indivíduo sempre agir de forma criativa no uso da linguagem, quer dizer que normalmente os seres humanos estão formando frases novas e inéditas, nunca ditas antes pelo próprio falante que as emitiu ou por qualquer outra pessoa. Por este motivo, todos os falantes têm a propriedade de criar, desde os analfabetos até os autores mais eruditos, já que todos criam sem limites frases novas, das mais simples e pretensivas às mais elaboradas e complexas. Desta forma, a pessoa é dotada de um mecanismo biológico inato para a aquisição da linguagem, cujo funcionamento não necessita diretamente do meio, sendo assim faz-se questionamentos a tese dos ambientalistas. Essa disposição inata para a competência linguística é o que ficou conhecida como faculdade da linguagem. (Kenedy, 2008)

Por causa desse conhecimento mental inscrito na gramática internalizada é que somos capazes de adquirir qualquer língua humana. Desse modo, nenhum adulto ou criança que já passou pela fase de aquisição da linguagem necessita mostrar ao bebê que está adquirindo a língua e que as línguas têm uma estrutura da mesma forma que não precisa ensinar à criança que a língua tem o sujeito na primeira posição da frase, pois são informações que fazem parte do mecanismo biológico do ser humano pela linguística gerativa de gramática universal. A Gramática Universal dá possibilidades, com exceção de alguma patologia, que todo indivíduo seja capaz de adquirir uma língua, onde a mesma será adquirida e estará condicionada ao *input* oferecido pela cultura em que este sujeito faça parte. Esclarecendo que o *input* não se confunda com mediação, já que não pressupõe a interação, da mesma forma que não pressupõe intencionalidade na voz do outro no sentido de ensinar as estruturas linguísticas de sua língua para a criança. (Liz & Trindade, 2013)

Na teoria linguística gerativista, as línguas deixam de ser interpretadas como um comportamento socialmente condicionado e passam a ser analisadas como uma faculdade mental natural. A morada da linguagem passa a ser a mente humana. (Kenedy, 2008, p. 129)

1.1.4. LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Tomasello (2003) fala que os bebês desde o nascimento são ultra-sociais e vêem os outros como agentes animados. O bebê se desenvolve do nascimento aos nove meses de idade, dentro de um meio social, porém ainda acompanha uma linha natural de desenvolvimento, usando a cognição através das percepções. O bebê geralmente percebe os outros em suas ações intencionais por volta de nove meses, propiciando o aprendizado social, e daí o bebê segue uma linha de desenvolvimento cultural. Compreendendo as intenções do outro, o bebê passa a compartilhar os focos de atenção do adulto, dando possibilidades a interagir em cenas de atenção conjunta, que para Tomasello (2003, p. 135) “são interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa, e à atenção um do outro à terceira coisa, por um período razoável de tempo”.

Participando de cenas de atenção conjunta, a criança adquire a compreensão do gesto de apontar, usado pelo outro (adulto). Através da inversão de papéis num processo de imitar, a criança compreende que ela pode usar a ferramenta comunicativa do adulto para direcionar a atenção deste, onde ela também aponta. Esse gesto denota que a criança pede algo, ou quando deseja partilhar sua própria atenção e seu alvo de interesse com o outro. Seguindo o processo de atenção conjunta, por volta dos nove meses e

um ano de idade, quando a criança já vivencia episódios de atenção conjunta e já tem a possibilidade de se comunicar através do gesto de apontar, ela passa a compreender melhor o que ocorre à sua volta e utiliza suas primeiras palavras. É através do fluxo natural da conversa que ocorre a aquisição destas palavras. Em princípio, a criança compreende e usa vocábulos que são repetidos com frequência nas cenas de atenção conjunta. (Goldfeld & Frota, 2006)

Tomasello (2003) afirma que em cultura ou em famílias onde é normal o costume de falar de forma direta com as crianças, estas aprendem as principais palavras dentro da faixa etária prevista, e com as crianças que não têm essa experiência, o aprendizado das primeiras palavras ocorre tardiamente. Segundo Tomasello (2003):

(...) aprender a usar símbolos linguísticos significa aprender a manipular (influenciar, afetar) o interesse e a atenção de outro agente intencional com que se está interagindo intersubjetivamente. Ou seja, a comunicação linguística nada mais é que uma manifestação e extensão muito especial, das aptidões já existentes das crianças para a intenção em atenção conjunta e para a aprendizagem cultural. (p.183)

O autor complementa que para usar essas aptidões socioculturais e adquirir um símbolo linguístico numa interação social, onde crianças e adultos interagem e tentam chamar a atenção um do outro, requer manifestações especiais dessas aptidões, como a compreensão de cenas de atenção conjunta, a compreensão de intenções comunicativas e a capacidade de imitação, na inversão de papéis. (Tomasello, 2003)

As formas de representação cognitiva que as crianças estruturam na aprendizagem de uma língua são únicas no reino animal e são originadas dessas atividades de atenção conjunta especialmente humana. O processo de aquisição de linguagem, dentro de uma visão interacionista, começa nas relações da criança com os adultos em seu meio. (Goldfeld & Frota, 2006)

A comunicação humana é diferenciada das outras espécies animais através de três formas diferentes, a primeira e principal forma é a possibilidade de simbolizar, em que os símbolos linguísticos são acordos sociais dotados de significados, nos quais cada pessoa participa de sua atenção com o outro, direcionando sua atenção ou seu pensamento para algo no contexto do mundo. A segunda forma que diferencia é que a comunicação das pessoas é gramatical, onde são usados símbolos linguísticos associados em estruturas padronizadas. E a terceira forma, é que difere das outras espécies animais, os seres humanos não possuem somente um sistema de comunicação usado por todos os membros da espécie. Por isso diferentes grupos de pessoas adotaram no percurso da história sistemas recíprocos de comunicação. Isso demonstra que a criança, diferente das outras espécies animais, deve estar inserida na aprendizagem das convenções comunicativas usadas por aqueles que a cerca e pela sociedade da qual participa. (Mousinho et Al., 2008)

Tomasello (2003) faz considerações sobre os aspectos característicos de um símbolo linguístico: perspectiva, contraste e subsídio. As palavras referem-se a uma perspectiva do seu emissor. Como a criança entende esse ponto de vista, como por exemplo, quando um adulto faz referência a uma bola vermelha como 'bola' como a criança sabe que a palavra 'bola' se relaciona a um objeto redondo, à cor vermelha, onde ela está, etc.? O uso da palavra dentro de uma situação, é que vai responder essa questão, através da repetição de cenas de atenção conjunta semelhantes, identificando a intenção comunicativa do adulto e usando pistas sócio-pragmáticas, a criança passa a compreender a perspectiva à qual se refere. A criança precisa ter o entendimento de que cada símbolo é referente a uma perspectiva em que a conduz a descobrir que há formas diferentes de ver uma mesma situação, conduzindo-a a desenvolver mais flexibilidade linguística e cognitiva.

Contraste, por outro lado, se dá quando a criança percebe que o adulto usa conceitos mais específicos onde poderia usar termos mais gerais, como por exemplo, as palavras casaco/sobretudo, quando as crianças percebem a diferença entre elas e tal fato favorece a aquisição de novos termos. Por fim, subsídio é relativo ao uso do contexto linguístico para adquirir novos vocábulos. (Goldfeld & Frota, 2006)

Quando a criança vê um objeto novo e questiona como se chama, sente a necessidade do uso da palavra e apropria-se do signo referente a cada objeto, da palavra que serve para nomear e usar para se comunicar. (Bernardes, 2011)

Segundo Goldfeld & Frota (2006), a teoria de Vygotsky, por sua vez, ressaltou a importância do significado dos símbolos linguísticos, onde deu à palavra um significado de ligação entre o pensamento e a linguagem, contradizendo as teorias de Saussure e desta forma estabelecendo que os significados das palavras podem ser modificados de acordo com o processo de aquisição da linguagem.

Na fase intelectual quando a criança desenvolve a função simbólica da linguagem, a criança compreende a ligação entre o signo e o significado. Essa etapa mental transcende ao simples uso de ideias e suas combinações. A criança começa a usar os primeiros conceitos, tidos como gerais. A palavra tem função significativa para a criança. (Bernardes, 2011)

É normal a criança cometer hiper-extensões ou super-extensões para os significados dos vocábulos onde está formando um sistema de conceitos hierárquicos. Por exemplo, a criança aponta para o cavalo e fala 'au-au', a mãe corrige falando que é um 'cavalo', com isso a criança percebe limites para os conceitos e com o passar do tempo irá organizando de maneira hierárquica. (Goldfeld & Frota, 2006)

O que favorece e torna possível a construção de conceitos para a criança é quando adulto e criança utilizam esses conceitos no dia-a-dia, através de conversa com a mãe. Utilizando pistas sócio pragmáticas³, a criança vai adquirindo condições de formar novos conceitos, e a aquisição de símbolos linguísticos ocorre no fluxo das interações sociais. (Goldfeld & Frota, 2006)

A linguagem expressa o desenvolvimento do pensamento, pois o crescimento intelectual da criança acontece na medida em que exerce influência dos meios sociais, ou seja, através da linguagem. A linguagem demarca a formação de conceitos e ideias como consequência das atividades das funções intelectuais fundamentais, como associações, atenção, formação de imagens e outras. Essas são essenciais, mas não suficientes, sem o uso do signo ou palavra, pois estas formam o meio pelo qual as operações mentais são levadas e canalizadas em direção à resolução de problemas. (Rodríguez, 2010)

A comunicação não verbal já pode ser notada desde o início através do comportamento da criança, como as variações do tônus, sua contração e descontração muscular, no contato entre mãe e bebê, o olho no olho, as expressões da face. O ato de apontar por volta dos onze meses é um sinal, demonstrando no início ter a intenção de mandar, como apontar alguma coisa que queira e depois pode denotar a intenção de compartilhar a atenção com

³ Também podem ser definidas como “pistas de contextualização”. Estas pistas são definidas “como sendo todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais, sejam elas verbais ou não-verbais.” (MOUSINHO, 2010, p. 387). Ver em: MOUSINHO, Renata. O falante inocente: linguagem pragmática e habilidades sociais no autismo de alto desempenho. *Rev. psicopedag.*, São Paulo , v. 27, n. 84, p. 385-394, 2010 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 nov. 2016.

alguém, como apontar para que o outro possa acompanhar aquele momento. (Mousinho et Al., 2008)

Destacam-se características do comportamento e desenvolvimento da linguagem no processo de aquisição da mesma. No período de 0 a 3 meses, surgem as vocalizações não lingüísticas como repetições de vogais, demonstra expressões corporais ao ouvir um som, dessa forma procura de onde vem o som; de 3 a 6 meses, suas vocalizações começam a apresentar características de linguagem com entonação, ritmo, balbucio e volta a cabeça em direção ao som, e ainda neste ínterim destaca-se que entre 3 e 4 meses é a fase de lalação (la, la); de 6 a 9 meses inicia-se a pré conversação, costuma vocalizar quando está só e também emite curtas vocalizações diante do adulto, já responde quando é chamado, repete sons para que possa escutá-los; de 9 a 12 meses a criança já tem reação quando a mãe fala “não”, vocaliza ao som de música, compreende palavras familiares como: papai, mamãe, nenê, entende ordens simples, suas vocalizações apresentam mais controle tonal e intensidade, a criança emite a primeira palavra que ainda pode ser incompreensível. (Cardoso, 2003)

Na fase de 1 a 2 anos, seu inventário fonético ainda é pequeno, mas já consegue pronunciar (\p\ \b\ \t\ \d\ \k\ \g\;nasais\m\ \n\ e semi vogais, seu vocabulário já contem em média 50 palavras, estruturas silábicas simples, surgem as palavras – frases, que valem por sentenças inteiras, nas brincadeiras; acontecem imitação de situações vivenciadas em torno de um ano. Na fase de 2 a 2 anos e meio, a criança tem um vocabulário maior, em torno de 150 a 200 palavras, suas sentenças começam a conter mais elementos como de duas a três palavras mais longas, inicia a habilidade de responder a duas ordens consecutivas, demonstra habilidade consciente em chamar a atenção do que quer, seja através da nomeação, expressão das

características ou comentários. Aos 2 anos e meio a 3 anos, a criança usa o pronome de primeira pessoa, é capaz de estruturar frases mais completas, faz a flexão de gênero e número, demonstra mais rapidez nas respostas a ordens simples e perguntas com uso dos termos: como, onde, quando, quem, tem uma evolução crescente do seu vocabulário. (Mousinho et AL., 2008)

Goldfeld & Frota (2006) complementa que aos três anos, a criança já usa uma técnica narrativa primitiva, onde ela já amplia, utiliza o relato e a história, podendo criar situações. Apresenta marcas linguísticas próprias, sente dificuldade em manter o enredo, sem compromisso com a veracidade do fato, podendo alterar a história, ainda necessitando da mediação do adulto para fazer uso de perguntas do tipo (o que aconteceu?, quando?), ao tentar responder, a criança vai perceber a temporalidade dos fatos e estrutura melhor o seu discurso. Aos quatro e cinco anos, a criança pode ser considerada uma narradora, com noções de ordem temporal, faz adaptações de palavras, termos para que o outro possa entender melhor. Nesse estágio, está mais independente em seu discurso, já não precisa tanto da mediação do adulto.

Em síntese, pode-se afirmar, com base nos estudos, que a função da linguagem é melhor compreendida pelo papel da mediação do adulto com a criança, favorecendo as funções mentais (atenção, percepção e memória), onde a influência do adulto causa mudanças importantes em seu desenvolvimento. Como por exemplo, quando a mãe consegue focar a atenção de uma criança sobre um objeto, quando ela descreve e comenta figuras de um livro e assim direciona a atenção e percepção da criança devido à mediação exercida pela fala da mãe. A criança, para alcançar seus conhecimentos determinados pela sociedade erudita, necessita de pensamento linguístico e conceitual, em que ressalta que o pensamento

linguístico está na fala social, principalmente nos discursos narrativos vividos pela criança. (Goldfeld & Frota, 2006)

1.1.5. AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA

Há concepções de linguagem que ressaltam sua forma de dialogia, de força de reprodução e de mudança criativa, de atividade que constitui os processos humanos, sem a qual não existem encontros entre sujeitos e formação da subjetividade, de forma a denotar o mundo e a cultura, etc. Embora haja as diferenças, a linguagem assim adquirida, determina não apenas um reconhecimento de sua importância, mas um lugar central, principalmente na área de educação de surdos. (Góes, 2000)

A criança ouvinte desde seu nascimento já está envolvida com a língua oral, nesta maneira é proporcionado para ela a oportunidade de adquirir uma língua natural, a qual irá possibilitá-la realizar trocas comunicativas, vivências de seu meio, desse jeito construindo uma língua efetiva e formando sua linguagem. Da mesma forma deveria com a criança surda, ser oferecida a mesma oportunidade de obter constituir sua linguagem. (Dizeu & Caporali, 2005)

Goldfeld & Frota (2006) descrevem a surdez como uma privação sensorial. Suas consequências, contudo, não se restringem às dificuldades auditivas, mas também em aspectos linguísticos, educacionais, sociais, emocionais e culturais. A surdez interfere no processo de aquisição da linguagem e pode provocar várias consequências ao desenvolvimento infantil. Há duas situações possíveis para crianças surdas: algumas recebem o diagnóstico e o tratamento

próprio na idade adequada, antes de um ano de idade, em casos de perdas congênitas ou perdas adquiridas, em seguida ao seu acometimento. Outras crianças não recebem cuidados específicos ou estes se mostram sem efeitos e essas crianças continuam sem adquirir língua alguma por muito tempo. Quando se descobre a surdez em período precoce (ainda quando bebê), o mais importante fator a ser assegurado é a qualidade das interações entre mãe e filho, enfatizando-se as interações linguísticas.

Skliar (2013) diz que todas as crianças podem adquirir a língua de sinais, com a ressalva que elas possam interagir com as relações quotidianas da comunidade surda, como ocorre com outra criança qualquer quando está na fase de aquisição de uma língua natural. Ele se refere à natural sendo compreendida como uma língua que foi criada e usada por uma determinada comunidade de usuários, que se passa de geração em geração, e que transforma tanto na estrutura como no funcionamento com o decorrer do tempo. Colocar a língua de sinais ao acesso de todos os surdos deve ser a base de uma política linguística, a partir da qual pode-se apoiar um projeto educacional mais abrangente. Porém este processo não deve ser visto como um impasse escolar, tampouco um problema de estrutura pedagógica e muito menos relativo a questões metodológicas. Trata-se de um direito dos surdos e não uma concessão de escolas ou professores. Além das crianças surdas terem a potencialidade da aquisição da língua de sinais, tem o direito de adquirir seu desenvolvimento numa comunidade de pares, de formarem condições de identificação dentro de um processo sócio-histórico não dividido nem limitado.

A língua de sinais representa uma função expressiva na vida da pessoa surda, levando-a através de uma língua estruturada ao seu desenvolvimento pleno, onde a mesma deve ser introduzida na vida da criança nos três

primeiros anos de idade para que a adquira de forma natural. Todavia de acordo com a realidade, a descoberta da surdez nem sempre acontece até o primeiro ano de idade como também o acesso à língua de sinais acontece tardiamente. Não é comum quando os profissionais dão o diagnóstico da surdez apontarem a importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sendo fundamental para a família essa orientação. A língua de sinais tem como meio propagador o campo gesto-visual, o que a difere da língua oral, onde usa a via oral-auditiva. Também mostra incompatibilidades quanto às normas constitutivas, porém a língua de sinais deve ser respeitada enquanto língua, porque apresenta a mesma função da língua oral, a comunicação. (Dizeu & Caporali, 2005)

Cena de atenção conjunta, de acordo com Tomasello (2003), é quando o bebê é capaz de perceber e compartilhar o mesmo foco, objeto de atenção junto ao adulto. A princípio, o bebê surdo não encontra problemas em participar de cenas de atenção conjunta, de notar a intenção do adulto, nem de aprender o ato de apontar. Se o adulto estiver em situação de envolvimento com a criança e se conduzir a ela diretamente, isto é, se o adulto compartilhar situações que favoreçam cenas de atenção conjunta, a criança surda terá possibilidades de participar. (Goldfeld & Frota, 2006)

A oficialização da LIBRAS em abril de 2002 (Lei n.10.436, de 24 de abril de 2002) começa a apontar novos rumos, porém não deixando de causar polêmicas por profissionais que lidam com os surdos e também por surdos oralizados que não se consideram incluídos na comunidade surda e não veem benefícios para a comunidade surda. A língua de sinais é a língua natural dos surdos, porque a criança surda obtém de forma espontânea sem necessidade de um treino especial, porém ainda é vista por muitos profissionais como sinais gestuais referentes aos símbolos. Nossa sociedade tem sua língua

majoritária e imperativa à língua oral, e por resultado caberá a todos participarem dela e se adequarem aos seus meios de comunicação. Sendo que outro meio de comunicação como acontece com a língua de sinais, é vista como inferior e sem possibilidade de ser comparada à língua oral. O Oralismo é julgado pelos estudiosos uma forma de obrigação social, de imposição de uma língua, onde predomina uma maioria linguística sobre uma minoria linguística. (Dizeu & Caporali, 2005)

É importante analisar as variadas formas possíveis de interação em que os bebês surdos podem estar inseridos. Como o caso de bebês, que seja pelo grau da perda auditiva ou pelo uso de dispositivo auditivo, já conseguem ouvir a mãe. Nessa situação, a criança usará além das referências visuais e sócio-pragmáticas, referências da voz da mãe para compreender a intenção e organizar sua própria atenção para a cena partilhada. Com isso, a criança pode se apropriar, além do ato de apontar, dos primeiros vocábulos dentro do fluxo da comunicação. (Goldfeld & Frota, 2006)

Há casos em que o bebê não consegue identificar a voz da mãe, e não utilizando a língua de sinais, a criança ficará desprovida das mensagens linguísticas inseridas nas cenas de atenção conjunta em que faz parte, sendo possível a ela adquirir apenas as informações sensoriais, não linguísticas. Nessa questão, a mãe terá necessidade de criar subsídios para que a criança se envolva na atividade realizada. A criança poderá assimilar o ato de apontar, porém ela só vai adquirir as primeiras palavras em LIBRAS caso a mãe faça uso da mesma, ou através de denominação ostensiva, fazendo uso da leitura orofacial, sendo que a criança neste caso, não aprende as palavras na forma natural de conversação, o que impossibilita de perceber as características do símbolo linguístico, causando outros prejuízos cognitivos. (Goldfeld & Frota, 2006)

A ausência de uma língua limita o indivíduo, como no caso de muitos surdos que não tiveram acesso nem oportunidade de aprender a língua de sinais, e que não tiveram sucesso na língua oral, cresceram e se tornaram adultos sem perspectiva de vida, sem autonomia, com dependência familiar e poucas formas de elaborar seu pensamento. (Dizeu & Caporali, 2005)

Há famílias que podem contribuir de forma negativa no processo de aquisição da linguagem das crianças surdas. As mães que não têm o hábito de dirigir-se diretamente à criança para perguntar, informar, elogiar, contar algo têm o costume de se dirigir ao filho somente para repreender ou dar ordens. Estas, sendo mães de bebês, apenas se ocupam das funções de higiene, saúde e alimentação, onde não fazem parte de um discurso, sendo provável que a mãe se encontre calada ou fale com outras pessoas enquanto cuida da criança, deixando de interagir e não aproveitando o momento de formar cenas de atenção conjunta. (Goldfeld & Frota, 2006)

De acordo com Góes (2000), cabe perguntar “(...) em que língua e em que experiências de linguagem as crianças estão se constituindo como sujeitos?” (p. 40). De acordo com a autora, a criança surda vai interagindo ao longo da infância com diversas pessoas, em diferentes formas comunicativas e neste ínterim necessariamente interage com ouvintes, ainda de forma mais intensa com sua mãe ouvinte. Desta forma, de acordo com a autora:

Cruzam-se, pois, as configurações de experiências linguísticas, por estar a criança necessariamente imersa num mundo de língua oral e de aproximar-se – mais cedo ou mais tarde, conforme o caso – das possibilidades de interação com surdos que dialogam efetivamente na Língua de Sinais. (p. 41)

A criança que nasce surda ou se torna surda na fase pré-linguística (até 2-3 anos), sofre muitas dificuldades e problemas relacionados à aquisição da linguagem, em que este é o maior obstáculo do indivíduo surdo e que poderá

acarretar consequências em diversas áreas, principalmente na área educacional. (Goldfeld & Frota, 2006)

O estudo da surdez, além dos aspectos orgânicos peculiares, requer o conhecimento teórico da linguagem. Ter o conhecimento de uma criança surda, seus processos sócio-emocionais-cognitivos e cuidá-la, necessita de um intenso conhecimento da aquisição da linguagem e dos efeitos que o atraso da linguagem causa no processo de desenvolvimento da criança. Por isso, o atraso de linguagem é considerado o principal aspecto da surdez. (Goldfeld & Frota, 2006)

De acordo com Quadros & Pizzio (2011), uma língua surge quando há os mesmos ideais, necessidades de ordem natural e específica das pessoas utilizarem um sistema linguístico para expor ideias, sentimentos e ações. Desse jeito, a língua de sinais formou-se da necessidade de os surdos se comunicarem e fazerem parte integrante do seu meio devido à dificuldade na aquisição da língua oral.

A linguagem tem um papel importante no desenvolvimento da pessoa, daí surge o questionamento de como se dá o desenvolvimento de uma criança surda, que se encontra impossibilitada, devido ao prejuízo sensorial, de obter naturalmente, como as crianças ouvintes, a língua de seu meio. Partindo desta análise, é preciso refletir que o indivíduo surdo mesmo que aparente ser igual ao ouvinte, caso não seja adequadamente estimulado, correrá o risco de se tornar uma pessoa com traços e particularidades muito diferentes dos ouvintes. (Goldfeld & Frota, 2006)

Quadros (2008), pesquisou sobre o balbucio em bebês surdos e bebês ouvintes na mesma fase de desenvolvimento (desde o nascimento até cerca de 14 meses), em que é verificado que o balbucio é um fato natural que acontece em todos os bebês, surdos ou ouvintes, como fruto da capacidade

inata para a linguagem. Reconhecem que essa capacidade inata é produzida não apenas através de sons, mas também através de sinais. Ainda complementando os estudos da autora citada, foram analisadas as produções orais para identificar a organização sistemática dessa fase, como também foram observadas as produções manuais dos bebês surdos como dos ouvintes, a fim de apontar a existência ou não de alguma organização sistemática.

Ainda de acordo com Quadros (2008), nos bebês surdos foram identificadas duas formas de balbucio manual: o balbucio silábico e a gesticulação. O balbucio silábico mostra combinações que constituem parte do sistema fonético das línguas de sinais, em contrapartida, a gesticulação não apresenta organização interna. Os bebês surdos e os ouvintes mostram os dois tipos de balbucio até uma específica fase e desenvolvem o balbucio da sua forma.

Karnopp (1999), em seus estudos, mostra que no período pré-linguístico a criança não se difere da criança que ouve, pronuncia os balbucios normais dos bebês dessa idade. Mas, suas evocações começam a desaparecer por causa da ausência de estímulos auditivos externos, fator primordial para a aquisição da linguagem oral. Esta etapa define-se pela produção de balbucios manuais, pelos gestos sociais e pelo ato de apontar. Ressalta-se que é importante segundo a autora, tanto o bebê surdo quanto o ouvinte desenvolverem o balbucio oral e manual. Esta fase começa quando a criança nasce e termina com o surgimento dos primeiros sinais, por volta de um ano de idade.

Quadros (2008) aponta que as vocalizações são cessadas nos bebês surdos como as produções manuais são também finalizadas nos bebês ouvintes, devido ao *input* que beneficia o desenvolvimento de uma das formas de balbucio. As formas em comum de balbuciar sugerem existir no indivíduo uma

capacidade linguística que confirma a aquisição da linguagem livre da modalidade da língua, sendo oral-auditiva ou viso-espacial.

Karnopp (1999) investigou três aspectos do desenvolvimento infantil: a questão da percepção visual, da produção manual e da importância do *input* visual. O *input* tem grande importância nas línguas de sinais, visto que ele propicia que o bebê passe as fases posteriores no desenvolvimento de sua linguagem. Primeiro ocorre o contato visual entre os interlocutores, quanto percepção, e com isso o bebê surdo com sua atenção visual estando voltada para a face do outro, assimila sinais sutis na face, que lhe servirão de atributos para a formação de significados aos sinais de sua língua.

De acordo com Quadros (2008), o estágio de um sinal começa por volta dos 12 meses da criança surda e vai até um período em torno de dois anos de idade. Segundo Karnopp (1999), pesquisas revelam que o começo do estágio de um sinal se dá em torno de seis meses em bebês surdos filhos de pais surdos adquirindo língua de sinais. De acordo com pesquisas, crianças que adquirem línguas orais iniciam este período por volta de 12 meses de idade.

Segundo Quadros & Pizzio (2011), foi observado que as crianças surdas com menos de um ano, assim como as ouvintes, fazem uso frequente do ato de apontar para mostrar objetos e pessoas, porém quando entra no estágio de um sinal, o ato de apontar desaparece, é onde surge o estágio dos sinais. Parece ocorrer uma reformulação básica em que a criança transforma a forma de apontar inicialmente gestual dentro da etapa pré-linguística, para visualizá-lo como parte do sistema gramatical da língua de sinais, fazendo parte da etapa linguística. Surgem as primeiras combinações de sinais por volta dos dois anos das crianças surdas. A ordem das palavras utilizada para o estabelecimento das combinações gramaticais é SVO, que significa sujeito, verbo, objeto. Pode ocorrer nessa etapa a falta do sujeito ou do objeto em

algumas sentenças feitas pelas crianças surdas. Por volta dos dois anos ocorrem erros de reversão do uso dos pronomes, como acontece com crianças ouvintes, onde a criança se confunde e usa apontação referente ao receptor para indicar a si própria. Este erro ocorre devido à aparente transparência entre a forma de apontar e o seu significado. Esse tipo de problema acontece como também a ausência do uso dos pronomes da fase anterior, pois são situações diretamente associadas ao processo de aquisição da linguagem.

Karnopp (1999) explica que a criança surda ao passar pelos estágios, comete os mesmos erros gramaticais na língua de sinais que a criança ouvinte comete na língua oral.

Estudos mostram que o ato de apontar envolve vários sistemas como o sistema de pronomes, o sistema de determinadores e modificadores, o sistema de pluralizações e a modulação do sistema verbal. No estágio das combinações, viu que os objetos são nomeados e referidos unicamente em casos de contexto imediato. A partir dos três anos, as crianças iniciam o uso do sistema de pronomes com referentes não presentes no contexto, mas ainda demonstram erros. Algumas crianças empilham os referentes não presentes em um somente ponto do espaço, mas aos três anos e meio já fazem uso da concordância verbal com referentes presentes, mas ainda flexionam alguns verbos de forma não correta na língua de sinais, onde usam supergeneralizações, como também usam os verbos pertencentes a uma única classe verbal, a classe dos verbos com concordância, no momento que elas não mais empilham os referentes em um mesmo ponto, começam a estabelecer mais de um ponto no espaço, porém ainda de forma inconsistente, pois falta fazer associações entre o local e a sua referência. (Quadros, 2008)

Carvalho (2010) complementa que a partir dos estágios, nota-se que de fato a surdez não se torna impedimento para a aquisição da linguagem, mas é fundamental expor que as crianças surdas no geral, passam por esse processo de forma atrasada pelo fato de não se apropriarem da língua de sinais na idade relacionada a cada estágio. A maior parte das crianças só vai ter acesso à língua de sinais no período escolar, sendo assim é importante que o professor conheça e entenda os processos que envolvem a aquisição da linguagem pelo surdo, para que se execute um trabalho de forma correta para facilitar a aquisição da língua de sinais e por consequência a sua apropriação pelo indivíduo surdo.

1.2. SURDEZ E DIAGNÓSTICO

O diagnóstico da surdez inclui os preconceitos culturalmente construídos em relação ao indivíduo surdo, como: impossibilidade de falar, de aprender, falta de inteligência e de sucesso escolar, incapacidade de encontrar um trabalho, etc. Assim que uma família ouvinte se depara com a surdez do seu filho, precisa escolher se fará a cirurgia de implante coclear, se ele usará aparelho auditivo, se aprenderá a língua de sinais, se fará terapia com a fonoaudióloga, se frequentará uma escola regular ou especial. A surdez envolve muitos aspectos de ordem médica sobre etiologia, diagnóstico, cirurgia de implante coclear. No que se refere às questões de ordem linguística, processos diferentes de aquisição, uso da linguagem oral e/ou de sinais; de ordem educacional como uso de estratégias específicas para o surdo; de ordem terapêutica como acompanhamento com fonoaudióloga; de

ordem social como as diversas dificuldades nas interações com os ouvintes; de ordem trabalhista e política como as dificuldades que se depara ao procurar um emprego e a garantia do número de cotas para os surdos. (Santana, 2007)

A definição de deficiência auditiva, descrita na lei de número 5.296 (2004) é a seguinte: '(...) perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, comprovada por audiograma nas frequências de 500 hertz e 200 hertz' (Artigo 5º, 1º parágrafo). A surdez não provoca incapacidade intelectual individual da pessoa, nem sua prontidão para a aprendizagem, porém uma criança surda perde a estimulação linguística em relação às crianças ouvintes, com possibilidades de ter problemas emocionais e psicológicos, alterações referentes à aprendizagem, alterações de fala, problemas no trabalho, no caso de surdos maiores de idade, insatisfação e solidão. (Deus, 2013)

Linden (2008) aborda que para determinar a perda auditiva o médico dá o diagnóstico da causa da surdez através da história do paciente, exames do ouvido, exames utilizando aparelhos especiais que podem ser precisos para avaliar a audição, sendo a audiometria de grande importância. Quando o sintoma de tontura está associado à causa, procura-se investigar o labirinto e o sistema nervoso central. A ressonância magnética pode também ser de necessidade quando há alguma suspeita de tumor. Quando a perda auditiva é diagnosticada precocemente, as oportunidades de reabilitação aumentam, principalmente quando se tem acesso a aparelhos de amplificação, interesse da família, e terapia de fonoaudiologia. A deficiência auditiva ocorre quando alguma das estruturas da orelha (externa, média, interna) apresenta alguma alteração provocando uma diminuição da capacidade de percepção do som. Normalmente o deficiente auditivo se comunica pela fala e demonstra uma perda auditiva de grau leve ou moderado.

A surdez também é provocada por alguma alteração nas estruturas da orelha, resultando uma impossibilidade de perceber o som. Geralmente a pessoa surda se comunica através da língua de sinais e apresenta uma perda auditiva de grau severo ou profundo. (Honora & Frizanco, 2009)

A deficiência auditiva e a surdez têm características desiguais, mas ambas causam uma limitação no desenvolvimento da pessoa. Uma vez que a audição é essencial para a aquisição da linguagem oral e sua imperfeição pode provocar muita dificuldade nas relações sociais, psicológicas e na interação. (Deus, 2013)

Goldfeld (2003) esclarece que o grau de perda auditiva pode ser classificado em leve, moderado, severo e profundo. Classificado como leve se a perda auditiva for até de quarenta decibéis, moderado se a perda for entre quarenta e setenta decibéis, severo entre setenta e noventa decibéis, e profunda se for superior a noventa decibéis. (Davis & Silverman, 1986 como citado em Goldfeld, 2003)

A surdez torna difícil a aquisição normal da linguagem oral, pois não permite a percepção dos fonemas, vocábulos, intensidade da voz e identificar os sons. Por consequência, acomete os aspectos cognitivos, dificultando o processo de contextualização e abstração necessárias à aprendizagem. (Castro & Pedrosa, 2010)

A concepção do surdo como diferente ou deficiente se torna o motivo de discussões entre estudiosos relacionados a pesquisas sobre a educação de surdos. De início podem ter duas óticas que explicam: a primeira segue a ideia das ciências biológicas, que adotam a visão do surdo como deficiente, onde este necessita alcançar o grau de normalidade, ou melhor, a fala. Nesta direção convergem-se apenas para os avanços tecnológicos (próteses auditivas, implantes cocleares) para possibilitar ao surdo a oportunidade de

ouvir e falar. A segunda ótica é a argumentada pelas ciências humanas que vêem o surdo como diferente e defendem a língua de sinais como a língua que os surdos podem se comunicar e consolida a concepção de uma cultura surda. (Carvalho, 2010)

O sujeito não pode possuir traços, características próprias, já que sua individualidade compromete o padrão da norma. A individualidade é tida como um desvio e por isso deve ser passado pela correção para encaixar o indivíduo ao que é considerado dentro da normalidade, assim evitando a discriminação. Esta discriminação afeta os gagos, afásicos, surdos, disfluentes, todos que não estão dentro da norma vigente. (Santana, 2007)

Os embasamentos defendidos pelas ciências biológicas partilham das mesmas ideias do modelo clínico-terapêutico da surdez, que está em oposição ao modelo sócio-antropológico. A forma clínica-terapêutica demonstra uma noção restrita da surdez, abordada como uma patologia resultante de um déficit biológico. Muitas vezes em decorrência desta visão, é que no âmbito escolar ocorrem propostas que promovem estratégias e utilizam recursos com a finalidade de fazer a correção da surdez, onde acreditam que o processo de aprendizagem da criança surda está relacionado a aquisição da língua oral. (Carvalho, 2010)

Embora a literatura internacional coloque a diferença audiológicamente entre os termos *'hearing impaired'* que é deficiente auditivo e *'deaf'* que significa surdo, no Brasil essa diferença não acontece, pois o uso dos termos é designado pela posição filosófica que se adquire em relação à surdez. Diante da visão do modelo médico e de uma corrente oralista, a pessoa que tem uma perda de audição, normalmente é classificada como deficiente auditiva. É considerada surda, a pessoa que possui uma perda de audição, livre de qualquer definição audiológica, trata-se de indivíduos que tem valores e

situações sócio-educacionais que diferem dos ouvintes. Essa marca não está na terminologia como o surdo é nomeado, mas no modo que ele é visto e tratado na escola, na sociedade ouvinte e de que maneira é respeitado enquanto cidadão. A comunidade surda adulta brasileira tem demonstrado em muitos eventos científicos sua revolta ao nome 'deficiente auditivo' pois remete a incapacidade. Foi resolvido por isso, em respeito a eles, usar o termo surdo para relacionar-se à pessoa portadora de uma perda auditiva. (Cárnio, Couto & Lichtig, 2000)

Skliar (2013) declara que ainda que o modelo antropológico apresente a surdez em contrariedade à ideia de patologia e de deficiência, não coloca às claras a situação de que a surdez está permanentemente introduzida dentro do discurso da deficiência, o que não é uma afirmação, porém uma constatação do que o autor presencia. Complementa que, através das pesquisas de Wrigley, é proposto refletir sobre a surdez não como uma questão de audiologia, mas a um patamar epistemológico. (Wrigley, 1996 como citado por Skliar, 2013)

Este conceito não retira o seu próprio contraste, isto é, a existência de representações onde a surdez possa ser compreendida como uma ausência sensorial, uma necessidade, uma vida marcada por uma privação. Porém o conceito dentro da epistemologia procura analisar as relações entre conhecimento e poder, assim aborda diferentes representações sobre a surdez, onde pode constituir uma diferença, pode ser politicamente reconhecida, a surdez como uma experiência visual, como uma identidade múltipla e também dentro do discurso da deficiência. (Skliar, 2013)

Lopes (2011) vê a surdez como diferença primordial e cultural, pois compreender o surdo como um sujeito cultural é uma questão complexa, porque as representações culturais demonstram-se em campos discursivos

distintos, em muitas situações, vistos como contraditórios por aqueles que se apropriam da cultura para formarem argumentos dúbios, que promovem lutas sociais onde não tem uma forma melhor nem mais adequada para definir cultura. Portanto, articular as relações entre cultura e surdez é tornar mais consistente que a surdez é o primeiro traço de identidade e não unicamente uma materialidade onde relatam os discursos médicos. Entender a surdez como um traço cultural não quer dizer retirá-la do corpo, recusando seu caráter natural, como não significa também se entregar à condição de não ouvir, mas significa refletir dentro de um campo em que sentidos são formados em um coletivo. Construimos nossas experiências cotidianas através dos sentidos que damos às coisas, nossos entendimentos sobre nós mesmos e os outros, onde a linguagem favorece a construção de um sistema de significados para a representação dos mesmos. Entender significados que damos à surdez ou à expressão 'ser surdo', depende da relação dos três elementos como a cultura, o significado e a comunicação, onde estão intimamente ligados. Afirmar que a surdez é uma invenção é falar que, sobre um corpo surdo constam saberes que permitem dar significância ao sujeito surdo no seu meio social, cultural e comunicativo. Sendo assim, não há como fazer significâncias sem que tenha conhecimentos sobre a surdez.

As crianças surdas com a audição reduzida são normalmente identificadas num período que antecede a escola. As crianças com deficiência auditiva de grau leve ou moderado tem a tendência de serem negligenciadas porque dentro da sala de aula os problemas e sintomas muitas vezes assemelham-se a outras dificuldades e distúrbios, como a deficiência mental ou problemas comportamentais. As crianças que olham o professor sem demonstrar expressão podem ter deficiência auditiva, podem não estar entendendo o que está sendo falado ou podem estar comprometidas com suas próprias

ansiedades que impedem sua comunicação. Por isso, é fundamental que o professor observe seus alunos, pois pode ocorrer que alguma criança tenha dificuldade auditiva e precise fazer exames para uma investigação e esta atitude pode favorecer um diagnóstico que irá ajudar a criança em seu processo escolar. Entende-se que o caminho que o surdo tem percorrido tornou-se um tema polêmico que conduz a diversas vertentes com diferentes resultados na área educação de surdos. Com isso, é preciso fazer um breve histórico da educação da criança surda, enfatizando as importantes contribuições dos educadores e estudiosos quanto à história da educação da criança surda no Brasil, centralizando o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. (Vieira & Bondezan, 2010)

1.3. HISTÓRIA DO SURDO: ORALISMO, COMUNICAÇÃO TOTAL E BILINGUISMO

De acordo com as pesquisas de Lima (2004), há cerca de 400 anos o sujeito surdo não era considerado humano, por não falar e pela sua incapacidade de aprender. Para os romanos, os surdos eram incapazes de se desenvolverem moral e intelectualmente e um dos resultados proveniente desse entendimento, segundo o código Justiniano, em Roma, era que o surdo não podia ser educado.

Segundo as leis judaicas de 2000 a 1500 a.C., o surdo tinha direito à vida mas também foi negada a educação. Na Grécia, em 384 a.C., os gregos consideravam os surdos sem sensibilidade, sem raciocínio e não humanos. Aristóteles os via sem capacidade de falar, portanto sem capacidade de serem educados. No rumo do Antigo Testamento, em Israel o surdo é definido como

imagem do subnormal, impuro para o culto, discriminado socialmente por causar medo e por motivos de profilaxia. (Costa, 2010)

Reily (2007) considera que foi muito significativa a comunicação silenciosa dos monges, em usar os sinais tanto em livros clássicos e religiosos como também a criação de sinais que associavam às letras do alfabeto, com a finalidade de que os escribas pudessem conferir as cópias de seus trabalhos. Reily fala que a língua de sinais dos surdos não se encontra nos sinais dos monges, por questões de léxicos e sintaxe não equivalentes, mas que houve contribuições dos movimentos dos monges, uma delas foi a conscientização para o entendimento de que a comunicação através de gestos era uma maneira válida de se comunicar e a outra forma de contribuir, foi a prática do registro, que documentou os resultados de experiências, atividades pedagógicas e princípios de ensino realizados com os surdos.

Através de uma visão discursiva de linguagem, apesar do diferencial entre léxico e sintaxe, o princípio da língua de sinais contempla sua história, logo, suas origens nos sinais usados pelos monges. (Costa, 2010)

A partir do século XVI, houve iniciativas de ensino isolado e depois institucional, a educação dos surdos passou a dar uma posição ao surdo. O sujeito surdo passa a ser visto como apto à linguagem, com capacidade de se comunicar, de raciocinar, de demonstrar sentimentos, um ser de moral, a posição de sujeito surdo é tornada humana. O primeiro a acreditar que o surdo era capaz de pensar e ser ensinado foi Girolamo Cardano, no ano de 1579, trabalhou com os surdos o método de associação de figuras desenhadas, onde forneceu ao surdo a possibilidade de formar conceitos, nessa mesma época um monge Beditino, na Espanha, Pedro Ponce de Leon, iniciou o trabalho de educar surdos filhos de nobres e os ensinou a falar, ler e escrever sobre o Cristianismo. Seu ensino foi através da datilografia, escrita e

oralização e criou uma escola de professores de surdos. Anos depois cria o alfabeto manual, obra que assinala a educação do surdo. (Costa, 2010)

Guarinello (2007) descreve que somente séculos depois, o abade francês L' Epée teve a preocupação com a educação de surdos e começou a ensinar suas irmãs que eram surdas, a ler e escrever, dentro de um projeto que aceitasse os sinais gestuais. Em 1760 L' Epée criou o Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris, que foi a primeira escola designada para surdos. Nesta mesma fase houve a proposta de Heinicke que criou uma escola para surdos na Alemanha, mas fez uma abordagem dentro da filosofia oralista. Nesta ocasião começaram os debates sobre os métodos mais eficazes, oralista ou de sinais, destinado a esta educação.

Propostas educacionais surgem para atendimento às especificidades da surdez, direcionadas com diferentes objetivos e intenções, na efetivação de abordagens diferentes da educação de surdos, como os três modelos educacionais: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. O Oralismo surgiu após o Congresso de Milão em 1880, quando a língua de sinais foi retirada das escolas. A abordagem oralista predomina na educação das crianças surdas, apresentando muito enraizado um perfil clínico de reabilitação da surdez. O Oralismo tinha como meta principal fazer com que o surdo falasse, que desenvolvesse sua habilidade linguística oral para que depois fosse introduzido na sociedade produtiva. (Silva, Pimentel, Guebur & Mallmann, 2016)

Cruz e Souza (2015) mostram que a filosofia oralista, por volta de 1860, ganha forças por causa da disseminação das concepções de Alexander Graham Bell, quem inventou o telefone. Embora tivesse mãe e esposa surdas, ele tinha receio que a língua de sinais expandisse e que os surdos se fortalecessem em seus pequenos grupos. Desse jeito obrigava os surdos a

falar, com o objetivo de acabar com a língua de sinais. Esta filosofia teve como acontecimento marcante o Congresso Internacional de Milão em 1880, fato em que foram debatidos os métodos para ensino de surdos, onde a abordagem oralista por influência de Graham Bell foi a que predominou. O Oralismo visa a 'cura' do surdo e mostra como problema o fato de que os surdos têm sua cultura e língua desmerecidos e sem valor. Ressaltando que os professores surdos da época ficaram de fora da votação no Congresso. Esta concepção orientou a educação de surdos até meados do ano de 1960.

Capovilla (2000) explica que apesar do objetivo de integração, o método oralista não teve sucesso em atingir suas metas, sendo na questão de desenvolvimento da fala, da leitura e escrita. Apenas um pequeno percentual daqueles que perderam a audição precocemente que consegue falar de forma suficiente inteligível a outros.

Guarinello (2007) afirma que a educação de surdos se manteve em domínio dos ouvintes, sempre no sentido de corrigir, de oferecer aos educandos a oportunidade de resolver sua limitação auditiva, na tentativa de 'agir como ouvintes e com ouvintes', desta maneira fazendo parte do grupo dos ouvintes.

O método oralista foi imposto ao surdo por muito tempo, porém isso não assegurou um desenvolvimento de forma satisfatória, onde sua função era ao ensino da fala, não levando em conta a contextualidade e demais funções da comunicação essenciais para o desenvolvimento pleno do indivíduo. Os surdos com surdez profunda não conseguiam desenvolver a fala de forma satisfatória para interagir socialmente sem prejuízos na comunicação. (Rodríguez, 2010)

As práticas pedagógicas foram modernizadas e começaram a integrar as metodologias das escolas. Percebe-se que o deslocamento histórico de uma

educação imposta e dominadora, incluindo muitas vezes práticas violentas, dá lugar a uma educação que passa a ser mais verdadeira e dá oportunidades de direções para a educação de cada um. A concepção adotada é que o novo sujeito da educação é aquele que deixa-se orientar por sua consciência. Passa a utilizar uma língua viso-espacial, por fazer relação do corpo a suas expressões, onde o surdo passa pela aceitação da língua gestual, usada como um recurso de aprendizagem. (Lopes, 2011)

Cruz e Souza (2015) afirmam que durante a década de 1970, depois que notaram a falta de êxito do Oralismo e de reivindicações de pais surdos de filhos surdos, surge uma nova abordagem teórica que dá ênfase à forma bimodal, onde faz uso de sinais como um recurso para o ensino da língua oral, ou melhor, são usados, mas seguindo a estrutura da língua oral, onde não caracteriza a língua de sinais. Dessa maneira esta filosofia (Comunicação Total) também não deu certo. No ano de 1980, nos Estados Unidos, fizeram reivindicações de minorias linguísticas, principalmente como participação dos surdos em favor do respeito à sua língua, cultura e identidade. Entre os anos de 1980 e 1999, passou a ser utilizada a filosofia bilíngue como direção da educação de surdos.

Rodriguero (2010) complementa que a Comunicação Total leva em consideração o contexto onde o surdo é situado, porém é de modo superficial quanto ao ensino de definições mais complexas. Perlin & Strobel (2006) relatam que a Comunicação Total engloba todo o espectro das formas linguísticas como os gestos criados pelas crianças, língua de sinais, leitura oral facial, uso do alfabeto manual, leitura e escrita. A Comunicação Total inclui o desenvolvimento de qualquer resíduo de audição para aprimoramento da fala, de leitura orofacial através de uso contínuo, por um longo período de

tempo, de uso de aparelhos auditivos individuais ou uso de sistemas para amplificação do som.

No contexto da Comunicação Total, a produção linguística tem como base a língua falada, e por mais que o sujeito utilize os sinais para se comunicar, segue os princípios da língua oral, concilia e usa concomitante as duas línguas, porém não é o ideal, pois a língua de sinais é de natureza distinta. (Capovilla, 2000)

A Comunicação Total apareceu como forma alternativa de comunicação que não sustenta as reivindicações de aprendizagem do surdo, deixando de ser o modelo eficaz para formar pessoas autônomas, conscientes, em nossa sociedade discriminadora. Os estudos das línguas de sinais começavam a ter uma estrutura e novas perspectivas para a educação de surdos. Em 1994 houve um dos marcos importantes, a Conferência sobre Necessidades Educacionais Especiais, que aconteceu na cidade de Salamanca na Espanha, onde defendeu-se a inclusão do surdo em escola regular. O documento oficializa a necessidade de uma escola que atenda a todo tipo de deficiência e garanta o acesso e permanência de qualidade de todos no processo educacional. (Silva et Al., 2016)

Pela dificuldade com a língua oral e suas consequências negativas para o desenvolvimento, principalmente na escolarização, surgiram novas visões, pesquisas e propostas por parte da comunidade surda e profissionais, a fim de facilitar o aprendizado do surdo. Surgiu uma nova filosofia educacional: o Bilinguismo, que se mostra como base de ensino e aprendizagem, legítima e divulga-se o uso da língua de sinais, onde é reconhecida como a primeira língua do surdo e o aprendizado da língua de seu país, a Língua Portuguesa na modalidade oral e\ou escrita como segunda língua. O Bilinguismo tem o pressuposto básico de que o surdo deve ser bilíngue, adquirindo como língua

materna a língua de sinais, que é a língua natural dos surdos e como segunda língua, a língua oficial de seu país. A língua oral não pode ser adquirida pela criança surda de forma natural, era necessário que a criança fizesse intensivo e exaustivo exercício de treino fonoaudiológico, apesar de bom para seu contato com os ouvintes, não pode ser equivalente à aquisição espontânea de uma língua (Goldfeld, 2002). O bilinguismo visa mostrar uma visão sócio-antropológica da surdez, como característica da língua e cultura do surdo, e não de uma forma biológica da surdez, que é tratada como uma deficiência. Surgiu no Brasil a nomenclatura 'Estudos Surdos', como uma tentativa de traduzir os chamados (*deaf studies*), onde são discutidos temas associados à cultura, educação e identidade do surdo, como também visa buscar a mudança do olhar sobre o surdo, onde anteriormente era visto como portador de anormalidade e deficiência. Esses estudos já aconteciam em outros países principalmente nos Estados Unidos, William Stokoe foi um dos pioneiros, ao fazer a descrição da Língua Americana de Sinais como uma língua natural pertencente a um grupo de cultura específica que acreditava e usava critérios linguísticos para afirmar o reconhecimento da língua que está intimamente ligado à cultura. (Skliar, 2013)

Lopes (2011) aborda que a partir da visão de que a língua de sinais americana está intimamente interligada à cultura surda, a estrutura cultural do surdo é constituída de outra forma. Vinte anos após estas pesquisas, em 1980, Stokoe publica o livro 'Sign and culture' que revela a relação do surdo com a comunidade, cultura, língua e comunicação. A partir desse entendimento, muitos estudiosos da área se interessam e se dedicam às análises dos aspectos ligados à língua de sinais de seus países, e no Brasil tal discussão não demorou a iniciar. Por volta de 1980, no Rio de Janeiro e São Paulo, duas cidades de referência, já eram pólos de alguns pesquisadores,

educadores, psicólogos, filósofos e sociólogos que foram aos poucos se filiando à questão da surdez, onde buscavam entender o surdo, sua identidade e a língua de sinais.

Karnopp (2004) comenta que ao discutir a questão da língua de sinais e da educação de surdos, alega que o reconhecimento político e social que abrange a diferença surda e a língua de sinais é mais atual, argumenta que embora o reconhecimento político da diferença surda seja recente no Brasil, a língua de sinais já percorre no Brasil com extensão política, sendo possível expor dessa forma, antes mesmo da vinda de Ernest Huet em 1857 em nosso país.

No caso da história da educação de surdos no Brasil, Maestri (2014) relata como fato histórico importante a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), onde um dos grandes responsáveis pela introdução de uma educação destinada para os surdos foi o francês Ernest Huet, convidado pelo imperador Dom Pedro II, veio ao país com a função de fundar a primeira escola para surdos, e permaneceu como único professor da instituição até o ano de 1861⁴, porém a princípio encontrou resistência e problemas, pois teve o trabalho de convencer os pais dos alunos surdos da necessidade de uma escola específica para seus filhos.

Goldfeld (2002) complementa que no Brasil em 1911, o INES seguindo as inclinações linguísticas do mundo, determinou a base oralista pura em todas as disciplinas, porém, a língua de sinais continuou em sala de aula até o ano

⁴ Em 26 de setembro de 1857 oficializou-se por Decreto do Império, a criação do Instituto Surdos-Mudos, nome que recebeu na época, atualmente este Instituto se chama INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos).

de 1957, quando, sob orientação da professora Alpia Couto, a diretoria da escola proibiu o uso da língua de sinais, porém mesmo com a proibição, os alunos continuaram usando nos pátios e corredores da escola. No fim de 1970, chegou ao país a Comunicação Total, através de uma educadora de surdos da Universidade Gallaudet, que era uma universidade americana de referência para o surdo. Na década seguinte iniciou-se o Bilinguismo, baseado nos estudos da professora Lucinda Ferreira Brito sobre a língua de sinais brasileira, seguiu a abreviação internacional e a nomeou Língua de Sinais dos Centros Urbanos (LSCB) diferenciando da Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), usada pelos índios no estado do Maranhão. A partir de 1994 foi substituída a LSCB por LIBRAS, criada pela própria comunidade surda. A língua de sinais foi reconhecida oficialmente no Brasil com a Lei Federal 10.436 (2002), sancionada pelo Decreto 5.626 (2005).

Brito (1993) esclarece que no Brasil a situação dos surdos tem mais complexidade pelo fato de existir pelo menos duas línguas de sinais, a LSKB, que surgiu nas tribos dos índios Urubus-Kaapor e usada pelos integrantes daquela comunidade, que fica na mata amazônica e a outra, a LIBRAS, usada em outras regiões e nos centros urbanos. A autora afirma que a língua de sinais dos centros urbanos não tem relação de similaridade alguma com a língua de sinais da comunidade indígena. Aponta uma diferença, onde os surdos que estão nos centros urbanos se tornam minoria surda e vivem no contexto de língua oral e escrita enquanto os índios Kaapor não são minoria e fazem parte de uma cultura oral e gestual-visual.

Lopes (2011) ressalta que a LSKB é usada por todos moradores daquela comunidade, onde os ouvintes vivem uma situação bilíngüe que utilizam a fala e os sinais, e os surdos que não possuem resíduo auditivo e não oralizam, usam somente os sinais, sendo monolíngües.

A língua de sinais dos centros urbanos teve enorme repercussão entre os ouvintes, que se expressavam a respeito do assunto de acordo com as idéias da época que colocaram os surdos em diferenciadas posições na sociedade, conforme seu ponto de vista e significado atribuído à surdez. A língua de sinais que é a maior expressão do sujeito surdo e de sua cultura foi vista pela área médica como um agrupado de gestos limitados para a comunicação, dentro dessas concepções e com a ideia de normalidade ouvinte, passando por processos de normalização, estes baseados em teorias filosóficas educacionais como o Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. (Lopes, 2011)

1.4. BILINGUISMO E LÍNGUA DE SINAIS

Na direção das discussões, no décimo quinto Congresso Mundial de Pessoas Surdas, no ano de 2007 em Madri, foi estabelecido pelos surdos que as pessoas surdas possuem os mesmos direitos humanos que outros grupos sociais, onde a diversidade é um fator inerente ao surdo. Em um respectivo documento é exposto o reconhecimento da língua de sinais como um instrumento relativo à cultura e acrescenta que a língua de sinais pode ser compreendida de certa forma como a materialização da própria cultura. (Lopes, 2011)

De acordo com Quadros (2008) o Bilinguismo é uma proposta de ensino utilizada por escolas que têm a intenção de tornar acessível à criança duas línguas no âmbito escolar. As pesquisas têm demonstrado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, considerando a língua de

sinais como língua natural e base para o ensino da língua escrita. A preocupação é respeitar a autonomia das línguas de sinais e organizar um plano de educação que não prejudique a experiência linguística, psicológica e social da criança surda. De acordo com a mesma autora:

As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivam das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística. (2008, p. 47)

Kozlowski (2000) declara que ao se falar do Bilinguismo no campo da educação dos surdos, refere-se à existência de duas línguas no ambiente da pessoa surda e também reconhece que o surdo vive num contexto bilíngue. Faz referência à língua oral da comunidade ouvinte, o português no Brasil, e a língua de sinais da comunidade surda, a LIBRAS. As bases dessa estratégia educativa fixam no reconhecimento de que a língua de sinais utilizada pelos surdos é uma língua verdadeira formada de itens lexicais, morfológicos, sintaxe e semântica; e que a criança surda em contato com a língua de sinais, adquire da mesma maneira que a criança ouvinte adquire a língua oral.

A postura educacional em relação às línguas de sinais influenciaram no processo da história das comunidades surdas, a questão de permitir ou não que os surdos usassem suas línguas espaciais-visuais, fomentaram discussões e mudanças, onde os surdos passam a adquirir uma função importante no âmbito educacional quando a língua de sinais passa a ser reconhecida e respeitada como uma língua própria dos integrantes da comunidade surda. Uma proposta bilíngue e bicultural destinada aos surdos fundamenta-se na utilização de uma língua oral usada na comunidade ouvinte e uma língua de sinais peculiar da comunidade surda. (Quadros, 2008)

A proposta de educação bilíngue sugere transformações necessárias, sendo a de maior prioridade o respeito à língua de sinais como língua natural e de direito do surdo. Outro fato refere-se à condição bilíngue do surdo, ele precisará ter acesso à língua de sinais através do contato com a comunidade surda, estimando o fato de 95% dos surdos terem pais ouvintes e adquirirem tardiamente a língua de sinais, e a língua oficial, na modalidade oral e escrita, seja ensinada como segunda língua, e o surdo deverá ser bilíngue. (Gesueli, 2006)

A filosofia do Bilinguismo indica que os surdos tenham identidade própria, formem uma comunidade e uma língua própria, que em relação à aquisição da linguagem no bilinguismo, a criança deve adquirir, como língua materna, a língua de sinais, e que esta aquisição deve ocorrer, preferencialmente pelo convívio da criança surda com outros surdos mais velhos que dominam a língua de sinais. Para o Bilinguismo, o surdo não precisa ser semelhante ao ouvinte, querer de todo jeito aprender a modalidade oral da língua, para chegar a maior possibilidade do padrão de normalidade, isso não pertence a esta corrente filosófica. Não desmerecendo a língua oral, não emitindo que sua aquisição não seja importante para o surdo, mas a oralização não é vista como o único meio, nem possibilita sanar as diferenças provocadas pela surdez. (Goldfeld, 2002)

As línguas de sinais pertencem a uma modalidade diferente das línguas orais. Elas são espaço-visuais, quer dizer, a realização dessas línguas não passa pelos canais oral-auditivos, porém através da visão e da utilização espacial. Essa diferença na modalidade estabelece a utilização de mecanismos sintáticos muito diferentes dos que são usados nas línguas orais. As línguas de sinais são línguas naturais que se estabelecem no meio em que está a comunidade surda. As pessoas surdas de um determinado local ao se

encontrarem se comunicam através da língua de sinais da mesma forma de qualquer outro grupo social que usa a língua oral. As línguas são naturais internamente e externamente, porque mostram a capacidade psicológica e biológica para a linguagem e por que apareceram da mesma forma que as línguas orais, de uma necessidade do ser humano de expressar e comunicar-se, e são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas e não precederam da língua oral. Pesquisas mostram que as línguas de sinais, apesar de mostrarem algumas formas icônicas, são muito complexas; o uso de mecanismos sintáticos espaciais ressaltam o alto nível de recursos e complexidade, e também como qualquer outra língua, pode apresentar expressões metafóricas, utilizando a língua de sinais. (Quadros, 2008)

Kozlowski (2000) complementa que é muito importante a participação de surdos adultos na educação da criança surda, onde terá o papel de transmitir a língua de sinais para a comunidade surda, e desse jeito, através do aprendizado da língua natural que também é sua língua materna, é que a criança surda realizará seus processos que favorecerão o seu desenvolvimento na sua área linguística e cognitiva. Pois quando o surdo adulto tem contato com a criança surda, ele repassa toda a base linguística que é preciso para a aquisição de outras línguas. Desta forma a linguagem estará garantida, pois a mesma não cabe ser ensinada e sim aprendida. E este contato precoce do adulto surdo e criança surda, através da língua de sinais, vai possibilitar o acesso à linguagem e também assegurar a identidade e cultura surda.

O bilinguismo tem a proposta de mudar a educação de surdos em uma pedagogia socializada, em que abandona as condutas clínicas e terapêuticas. A questão da língua de sinais está intimamente relacionada à cultura surda,

que remete a identidade do sujeito que (con)vive quase sempre com as duas comunidades surda e ouvinte. Assim a função do professor surdo e da língua de sinais no ambiente escolar se tornam fundamentais para que ocorra a construção da identidade surda e daí conquistar uma educação eficiente. (Gesueli, 2006)

Pela dificuldade com a língua oral e suas consequências negativas para o desenvolvimento, principalmente na escolarização, surgiram novas visões, pesquisas e propostas por parte da comunidade surda e profissionais a fim de facilitar o aprendizado do surdo. A nova filosofia educacional, o Bilinguismo, que se mostra como base de ensino e aprendizagem, legitima e divulga-se o uso de LIBRAS, onde é reconhecida como a primeira língua do surdo e o aprendizado da língua de seu país, a Língua Portuguesa na modalidade oral e\ou escrita como segunda língua. A língua de sinais pode ser considerada o melhor caminho para evitar os atrasos de linguagem, cognitivo e escolar das crianças surdas. Um grande opositor da língua de sinais é o Oralismo, que impediu a utilização dessa língua nas escolas. Atualmente, ainda há dificuldades para que ela seja inserida em escolas, pois encontra entraves políticos e econômicos. (Goldfeld, 2002)

Percebe-se que realmente, na área cognitiva a língua de sinais pode e deve resolver dificuldades como o desenvolvimento das funções mentais superiores, que necessitam da linguagem como mediadora, ou seja, a memória mediada, atenção voluntária, análise e síntese, abstração, dedução, autoanálise e outros. (Goldfeld, 2002, p.113).

No Brasil tem a LIBRAS, porém as pessoas estão acostumadas a relacionar língua à fala, e quando se fala em língua de sinais, geralmente as pessoas têm ideias incorretas a esta questão, entendem que a língua de sinais é única e usada universal por todos os surdos, seria uma mistura de gestos e pantomimas e não expressa conceitos abstratos, que a língua de sinais seria

uma comunicação superficial, com conteúdo limitado, sendo estética, de expressão e linguística inferior à comunicação oral, e outras concepções inadequadas. (Quadros & Pizzio, 2011)

A LIBRAS não faz mais referência à linguagem e sim à língua. Os sinais não são mais uma forma de comunicação e sim uma língua, significa que a LIBRAS ganha *status* científico, dotada de gramática em seu funcionamento e enunciativo próprio da comunidade surda brasileira. Esta identificação desloca a posição do indivíduo surdo brasileiro e lhe coloca em um novo espaço social. Ter língua própria leva ao reconhecimento e marca de uma brasilidade e denota uma condição de patriotização. É o indivíduo surdo tomando posse de uma língua do Brasil. (Costa, 2010)

De acordo com o artigo 1º da Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (parágrafo único), temos a seguinte definição da LIBRAS:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

O Decreto 5.626/05 regulamenta a lei 10.436/02, onde enfatiza a importância da LIBRAS na educação das pessoas surdas. Prioriza a implantação da educação bilíngue, onde estão presentes a LIBRAS e a Língua Portuguesa, juntas e ao mesmo tempo nitidamente motivadas pela ideia de inclusão. E daí surgiram perspectivas e necessidades como a criação de cursos para a formação de intérpretes em LIBRAS e sua garantia de presença em escolas que atendam a surdos, em repartições e locais de atendimento à população surda. As universidades também começam a atender devido à exigência nos cursos de licenciatura, porém o ensino de LIBRAS é artificialmente incluso no currículo, onde muitas vezes sem sentido, com a carga horária insuficiente, cerca de quarenta a sessenta minutos-horas/aula.

Outra questão contemplada também é a viabilização de escolas bilíngues para surdos e ouvintes. (Vieira, 2011)

Há mais que uma relação de complementaridade entre a língua de sinais e a língua portuguesa, existe uma ligação de necessidade para as crianças surdas no momento em que iniciam no mundo da linguagem. A língua de sinais possibilita à criança surda a fazer a descoberta de uma comunicação linguística no mesmo tempo em que outras crianças também têm esta experiência, graças a uma língua visual onde a pessoa não se depara com nenhuma limitação. (Kozlowvski, 2000)

Há a ideia de que em nosso país, todo falante adquire a Língua Portuguesa como primeira língua. Ignora-se que tem falantes oriundos de famílias imigrantes e que tem muitas comunidades indígenas que falam várias línguas nativas e também 'falantes' ou melhor, sinalizantes da língua de sinais brasileira, onde faz parte os surdos e seus familiares. Todas as línguas faladas no Brasil o tornam um país multilíngue. Portanto, definir o Bilinguismo nessa questão está associado às questões de ordem social, política, cultural. Como nos Estados Unidos, no Brasil também as políticas têm a tendência de 'subtrair' as línguas. Existe a ideia errada de que uma língua leva ao não uso de outra, no sentido de subtrair, assim não há incentivo no ensino de línguas de qualidade, não é levado para o contexto escolar a multiplicidade linguística brasileira. Já em uma abordagem 'aditiva', aprender mais uma língua mostra vantagens na área cognitiva, política, social e cultural. (Quadros, 2005)

A língua de sinais está relacionada à cultura surda, onde esta transmite a identidade do indivíduo que tem contato quase sempre com as duas comunidades, a surda e a ouvinte. Nota-se que a forma que os sujeitos que frequentam as escolas bilíngues se mostram como sujeitos da comunidade surda. Onde a função do professor surdo e da língua de sinais no âmbito

escolar é fundamental para que ocorra a construção da identidade surda e como consequência atingir uma boa educação. (Gesueli, 2006)

Lodi (2000) em relação ao bilinguismo, pensa sobre uma política educacional. Para isso, deve acontecer discussões a partir de uma visão política geral que faça parte do contexto discursivo inerente à situação linguística, social, cultural e das identidades dos surdos e não relacionados às ideias do que denomina-se como educação especial. Portanto, além da questão linguística onde muitas vezes a educação bilíngue para os surdos é limitada, os surdos devem estar envolvidos nesse processo, fazer parte e participar de debates e das transformações referentes à sua educação, da mesma forma e condições de igualdade que os ouvintes envolvidos. Dessa maneira, as temáticas relacionadas à educação, à cultura e ao acesso às informações, podem ser debatidas em respeito às particularidades e aos referenciais de mundo, desta minoria linguística, social e cultural.

O enfoque bilíngue passa a ser abordado, sobretudo, como filosofia educacional. Aos poucos, ela passa a avançar e retratar a cultura surda e estudos e pesquisas relacionadas, que a expressam em contraponto aos discursos e às práticas hegemônicas e em reconhecimento da alteridade surda, onde se nega a adaptar com a ideia de que os surdos fazem parte de totalidades fixas, inalteráveis, e que são possuidores de estado indesejável, fazendo-os voltar à normalidade. Ao invés procura assumir a diferença de forma radical, como mudança histórica, social e política, que existe independentemente da autorização, da aceitação, dos considerados normais. (Dorziat, 2009).

No entanto, no ato de propor o bilinguismo, se faz importante considerar que:

As realidades psicossocial, cultural e linguística devem ser consideradas pelos profissionais ao se propor o bilinguismo. A escola (professores, administradores e funcionários) deve estar preparada para adequar-se à realidade assumida e apresentar coerência diante do aluno e de sua família. A família deve conhecer detalhadamente a proposta para engajar-se adequadamente. (Quadros, 2008, p. 29)

No que diz respeito à conduta profissional do educador de surdos, é preciso que estes assumam a função de orientar os pais no sentido de prepará-los para explicar sobre a existência de uma comunicação visual (língua de sinais), própria às crianças surdas, uma vez que esta língua permite a estas crianças desenvolverem a linguagem de maneira similar às crianças ouvintes. De acordo com Quadros (2008), “deve-se garantir à família a oportunidade de aprender sobre a comunidade surda e a língua de sinais”. (p. 29).

De acordo com a visão de Goldfeld (2003), o maior benefício do bilinguismo é favorecer à criança surda o desenvolvimento espontâneo e próprio de uma língua plena (língua de sinais), na qual ela vem a exercer todas as funções da linguagem: categorizar, socializar-se, abstrair, perceber, memorizar, generalizar, brincar e aplicar mecanismos de atenção ligados a aprendizagem. Ao adquirir essas funções, ganha o direito ao desenvolvimento global como ser social e a aprimorar uma língua na modalidade oral ou escrita que possa lhe propiciar participação na sociedade ouvinte, como um ser bicultural.

1.5. IDENTIDADES SURDAS

Somente a língua de sinais não irá resolver e não caracteriza a questão bilíngue, é preciso aceitar também tudo que vem associado à língua, ou melhor, a cultura, a identidade, a visão de mundo e a formação do sujeito. Também pensar em outra língua, na língua portuguesa e planejar as atividades com o entendimento de que é a segunda língua, devendo ser repassada de maneira acessível ao surdo. (Vieira, 2011).

Quadros (2008) tem um olhar para as culturas nas quais a criança está inserida, onde a comunidade de surdos demonstra uma cultura peculiar que deve ser respeitada, e por outro lado, a comunidade ouvinte também tem sua cultura, então uma proposta puramente bilíngue não é viável. Uma proposta relacionada à educação além de ser bilíngue deve fazer parte de duas culturas, sendo bicultural para favorecer o acesso rápido e de forma natural do surdo à comunidade ouvinte, tendo como finalidade de que ela tenha consciência que faz parte de uma comunidade surda.

Para o desenvolvimento do ser humano, a linguagem terá uma grande importância como mediadora das relações de interação e para significar o mundo. Deve-se considerar fundamental a linguagem na construção da identidade de todo indivíduo, onde é mais significativa na questão da surdez, pois pelo fato do uso da língua de sinais a criança surda, filha de pais ouvintes, provavelmente não terá muitas possibilidades de usar significativamente essa língua, onde as oportunidades de aquisição da língua de sinais ficam exclusivas ao contato com a comunidade surda. (Gesueli, 2006)

Ao falar sobre a questão da identidade do surdo, é relacionado ao fato da diferença, que significa um processo discursivo social. O que vai amparar uma nova visão sobre as diferenças são as novas representatividades e nova

maneira de ressignificar a diferença. E nesse assunto aparecem os surdos que sempre estiveram às margens do contexto social, econômico, político, cultural. Com isso as identidades surdas resultam de uma construção imperativa de identidade cultural dos indivíduos com suas especificidades, que ultrapassam os fatores clínicos. (Silva, 2010)

Para que se construa a identidade surda é importante o encontro surdo-surdo, no processo educacional na interação professor ouvinte e professor surdo observa-se que o interlocutor valorizado da criança surda é o próprio surdo. É preciso destacar que a surdez não é homogênea, o grupo de surdos não é uniformizado, é diversificado. Existem surdos oralizados que não julgam necessário o uso da língua de sinais, como surdos filhos de pais surdos, que usam a LIBRAS e que não se identificam como deficientes auditivos. Considera-se uma possibilidade de múltiplas identidades surdas, apresentam diferentes faces. (Gesueli, 2006)

Há categorias de identidades nos sujeitos surdos, como: surdos que constroem sua identidade fortemente centrada no 'ser surdo', com identidade política e consciência surda, outros que apresentam identidade surda híbrida, que se refere aos surdos que nasceram ouvindo e que com o tempo passaram a ser surdos onde já tiveram a experiência com a língua oral e a usam como língua e assimilam do externo a comunicação no modo visual, passam-na para a língua que adquiriram primeiro e depois para os sinais; a identidade surda de transição se refere aos surdos que viveram no cativeiro da experiência ouvinte e depois passaram para o uso de sinais através de contato com a comunidade surda, geralmente são surdos filhos de pais ouvintes; a identidade surda incompleta, que se refere aos surdos que vivem uma ideologia ouvintista dominante e negam uma representação surda; identidade surda flutuante, que se refere ao surdo que constrói sua

identidade com fragmentos, não fazem parte do grupo de surdos sinalizados por falta da língua de sinais e não conseguiram participar da comunidade ouvinte por falta de comunicação. (Perlin, 2013)

É necessário ressaltar a importância da identidade surda, é preciso pensar a identidade política do surdo, onde ele pode se situar, fazer sua defesa e não perder sua capacidade de sujeito surdo, sendo fundamental evidenciar a diferença, deixando-o construir sua identidade. A educação mesmo que esteja abolindo as ideias do Oralismo, tem que desconstruir muitos preconceitos, entre eles o de querer tornar o surdo um ouvinte. (Perlin, 2013)

A comunidade surda se fortalece e se organiza em associações e é representada pela FENEIS (Federação Nacional De Educação e Integração dos Surdos), onde está regionalmente vinculada às universidades, e a militância surda tem demonstrado sua força de acordo com as lutas e conquistas para entrar nas instituições de ensino superior, um lugar que há anos atrás não era frequentado por surdos. (Lopes, 2011)

Levando em consideração a criança surda em seu aspecto psicossocial, ela só terá uma boa integração com a comunidade ouvinte se ela tiver uma identificação forte e uma base sólida com seu grupo surdo, caso contrário terá dificuldades tanto numa comunidade como na outra, demonstrando limitações tanto na parte social como linguística, podendo ter situações irreversíveis. Deve-se estar atento às culturas nas quais a criança surda está envolvida. A comunidade surda tem uma cultura própria, por ter sua base linguística e vivências diferentes da dos ouvintes. (Quadros, 2008)

1.6. O INDIVÍDUO SURDO E A FAMÍLIA

A família é a instituição social humana que é entendida como formadora social das relações, onde ensina os valores morais, sociais e culturais. A família é a base das interações sociais do ser humano, é onde a criança primeiramente adquire a linguagem e a capacidade de se comunicar. Embora as relações familiares sejam diferentes, quando é diagnosticada a surdez, em geral provoca atitudes conturbadas nas famílias, que estabelecem o início de uma fase longa e difícil. Nesta visão, nota-se que a família de ouvintes tem apresentado dificuldades em viver esta situação, seja em qual for o momento em que passar por este problema da deficiência do filho, os pais sempre demonstram sofrimento e incerteza. (Guarinello, Claudio, Festa & Paciornik, 2013)

As crianças surdas filhas de pais surdos, apresentam desenvolvimento da linguagem de forma análoga às crianças ouvintes, o que sugere que neste caso, há uma base linguística bem estabelecida. Existe então, uma interação real e construtiva entre pais e filhos. O adulto, ao passar seus conhecimentos para a criança, interfere no desenvolvimento da cognição e proporciona o desenvolvimento linguístico da mesma. Em momento de interação com o outro, a linguagem é organizada em conjunto e intermediada por alguns processos dialógicos, e assim a criança se torna um ser na linguagem. (Cárnio, Couto & Lichtig, 2000).

Na família de pais surdos e filhos surdos, além de não se observarem conflitos e bloqueios comunicativos, a criança surda é acolhida com grande satisfação pelos pais, como descreve Strobel (2008):

O nascimento de uma criança surda é um acontecimento alegre na existência para a maioria das famílias surdas, pois é uma ocorrência naturalmente

benquista pelo povo surdo, que não vê nessa criança um “problema social”, como ocorre com a maioria das famílias ouvintes. (p. 58)

Levando em questão ainda o contexto familiar de crianças surdas filhas de pais surdos, menciona-se que esses familiares lidavam de forma natural com a situação de terem nascido numa família de surdos, onde sua referência de normalidade é a comunidade surda. Sendo um fato de perspectiva social, assim como os surdos são tratados de forma diferenciada pelos ouvintes, os ouvintes da mesma maneira são pelos surdos. Sendo assim, para os surdos que nascem em famílias surdas não ocorrem problemas, há identificação. Já para os profissionais da área da surdez parece muito difícil compartilhar dessa mesma visão, a maioria das pessoas que não são surdas vê a surdez como um problema. (Quadros, 2008)

Aproximadamente noventa e nove por cento das crianças surdas nascem em lares ouvintes e para conseguir aprender a língua de sinais é necessário que se faça o mais rápido possível, assim que se descobre que a criança é surda. Isso, porém normalmente não ocorre até um ano de idade, pois muitas vezes não é confirmada a surdez e muito tempo se perde na interação inicial. É no período dos primeiros dezoito meses de vida onde os pais se empenham com estímulos gestuais, uso da língua de sinais de forma simples, que eles utilizam formas para conduzir o meio familiar. (Kyle, 2013)

A dificuldade de ouvir os sons impossibilita a criança de tomar consciência dos sons que ela e os outros fazem ao falar. Dessa forma, no lactante, seu próprio balbúcio não produz tantas entonações como o da criança que ouve. Nos primeiros meses do nascimento, a questão de emitir sons, mesmo que diferente e com baixas variações, a família não percebe nenhum tipo de problema de audição. Mesmo que a criança não tente reagir a sons produzidos pelo meio nem à voz das pessoas, a família costuma entender que

o fato da criança produzir sons é sinal de que tem possibilidade para falar e ouvir com normalidade, e este fato ajuda no atraso do diagnóstico da surdez. (Nakamura, Lima & Gonçalves, 2000)

A criança surda, à medida que o tempo passa, emite um número menor de sons, e a família começa a suspeitar da surdez em torno dos 12 a 18 meses de idade, quando os pais notam que o filho não fala as primeiras palavras. A descoberta da surdez em crianças pequenas é ainda pouco divulgada em nosso meio, pois normalmente a mãe ou pessoas da família que são mais próximas da criança é que observam que tem algo errado com a criança. Observou-se que 76% das mães de crianças com problemas de audição foram as primeiras a suspeitarem, porém, fica para a família o encargo de detectar problemas de audição em seus filhos. Muitas vezes detecta-se a surdez após uns três anos da suspeita pela família e os fatores que contribuem para isso podem estar associados aos aspectos como o nível sócio-econômico-cultural dos pais, que torna difícil o acesso a um profissional especializado; o sistema educacional e de saúde precários e falta de orientação ou orientação não adequada à família por parte do profissional. Nota-se que a falta de êxito em relação à prevenção e ao diagnóstico precoce da surdez ocorre por falta de visibilidade do problema, pela falta de informações sobre o processo de audição e as causas da deficiência auditiva e pelo desconhecimento do procedimento a ser tomado em relação ao diagnóstico. Adiciona-se a esses fatores a carência de recursos para a prevenção, identificação e diagnóstico dos problemas auditivos. (Nakamura, Lima & Gonçalves, 2000)

Desde o nascimento o bebê está em interação com os adultos que, além de garantirem sua sobrevivência, fazem a mediação de sua relação com o mundo. Os adultos buscam introduzir as crianças em sua cultura, atribuindo significado às normas e aos objetos culturais que são constituídos no decorrer

do tempo e da história. Com isso, o comportamento da criança sofre a influência do meio cultural a que pertence; sua relação com o meio é mediada pelo adulto e/ou crianças com mais experiência, onde iniciam os processos psicológicos mais elaborados e complexos. (Rodríguez & Yaegashi, 2013)

Estudos indicam a família como o primeiro grupo social e é nela que acontecem muitas interações, tornando possíveis as primeiras aprendizagens. Ao perceber que seu filho não fala na fase em que as outras crianças estão falando, a família busca respostas através de pediatras e de outras pessoas que podem ajudá-la. Muitas famílias ouvintes encaminhadas a fazerem os exames que fornecem tais respostas, se desestruturam com o diagnóstico da surdez, surgindo diferentes sentimentos como culpa, ressentimentos, depressão; passam a enxergar a criança surda pela falta, com reação de absoluto afastamento emocional. Essas reações mostram que a família ouvinte tem desconhecimento sobre a surdez e sobre a criança surda. Nessa fase instala-se o 'luto' pelo filho sonhado. Este sentimento pode durar muito ou pouco tempo e o resultado é negativo, onde a relação da família com o filho surdo fica comprometida. (Nascimento, 2010)

Rossi (2003) complementa que desde o nascimento até o momento da descoberta da surdez, a relação da família com a criança é isenta de sentimentos de culpa, embora admita que o nascimento de uma criança traz estresse e novas adaptações. Nesse período nota-se forte carga afetiva entre os pais e o bebê, demonstrada por gestos carinhosos, cantigas, brincadeiras, onde os sons e os gestos se formam dentro de uma linguagem e constituem uma relação de comunicação entre pais e filhos. Portanto, com o diagnóstico da surdez, esse relacionamento de entrosamento muda quase que radicalmente. Os pais, com a certeza da surdez de seu filho, começam a sentir 'pena' de seu filho, vendo-o com tristeza, sentindo culpa e já não brincam

mais com o filho que não ouve. Essa alteração no comportamento muda completamente esse relacionamento entre pais e filhos, comprometendo esse vínculo. Sabendo que o vínculo é fundamental para a criança, é necessário que se restabeleça o quanto antes para evitar maiores problemas futuros.

A família passa também por um período de busca, o qual representa seu movimento de reação a essa situação. A busca pode ser externa e consiste na procura de diagnósticos e serviços de saúde, sendo normal essa busca externa proporcionar novas perspectivas sobre a deficiência, porque favorece o encontro com outras famílias de surdos. Cada família tem uma forma de lidar com a surdez de acordo com o seu sistema de valores pessoais, de acordo com sua religião, cultura, assim como o tipo de personalidade de cada pessoa que faz parte da família. Como também pode ser uma busca interna, pode-se mudar os fatores prioritários, relacionamentos, amizades, como também fazer novos planos, como retornar ao trabalho no caso de mães que deram uma pausa no trabalho, ter outros filhos, se mudar para outra residência ou cidade. (Rodríguez & Yaegashi, 2013)

Existe também a fase do ajustamento, onde a família percebe que não há curas rápidas e nem resoluções fáceis, há uma acomodação de atitude, uma consciência e maior entendimento de viver com a ambiguidade e a incerteza, onde a maior parte das preocupações sobre o futuro não se solucionará no curso dos primeiros anos da criança, sendo que muitos fatores poderão afetar o futuro e finalmente ocorre uma conscientização de que surgirão avanços significativos que podem trazer melhorias para a vida da criança. Neste processo gradativo, tende a ocorrer a etapa da separação, que vem em passos pequenos desde a infância, orientando o filho para seu desenvolvimento e logo para sua independência, porém tratando-se de famílias com filhos

surdos, esse processo é de forma mais lenta pois cabe aos pais a função de apoiá-los a se tornarem mais independentes. (Rodrighero & Yaegashi, 2013)

Paula & Pereira (2014), através de pesquisas, afirmam que há pouco envolvimento da figura paterna com seu filho surdo, onde cabe à mãe a função de cuidar das inúmeras necessidades da criança, o que pode gerar para essa mãe um desgaste físico e mental muito forte. E em relação ao interesse de mediar a comunicação do filho com outros familiares, e aprender a língua de sinais, a figura materna demonstra mais vontade. Embora os gestos espontâneos e a fala ainda se tornem a forma mais usada de comunicação por ser a mais confortável para os familiares ouvintes, onde o uso da LIBRAS pelos familiares não é suficiente, pois ainda falta conhecimento da importância da língua de sinais na aquisição da linguagem e no desenvolvimento da área cognitiva. Complementa que muitos pais continuam resistentes ao uso da LIBRAS, por considerarem que pode prejudicar o desenvolvimento da fala.

A família configura-se como primeiro núcleo das interações do ser humano, sendo a unidade de maior significado, ainda mais no caso de alguma necessidade especial. Desse modo, exerce muita influência no desenvolvimento e socialização da criança, porém ainda são poucos os estudos que mostram a temática dos papéis da família e da escola no que tange ao desenvolvimento cognitivo e a aquisição da linguagem da pessoa surda. Para garantir ao surdo condições de desenvolvimento e participação social, é importante saber o que a família conhece sobre a surdez, o que pensa e como age. Neste sentido, é preciso aceitação da família sobre a criança surda e sua participação no desenvolvimento e na aquisição da linguagem dessa criança, percebendo que o envolvimento do ser humano em geral e principalmente daqueles com necessidades especiais no meio social

está associado à dependência de sua inserção na família. (Rodríguez & Yaegashi, 2013)

Através de como a criança experimenta, observa e explora seu espaço, é o que dá base para que a criança forme seu conhecimento e tenha entendimento do mundo à sua volta. A criança ao ser estimulada, experimenta liberdade dentro de um ambiente que lhe dê condições para se desenvolver, tem a possibilidade de aumentar sua criatividade, construir sua personalidade e se relacionar melhor com o mundo. Por isso, é crucial que a criança surda experimente um processo natural para aquisição da língua, onde o processo é independente do tipo de língua expressa, sendo de sinais ou oral. Após saber o grau da surdez, dá possibilidades de investigações mais específicas com o bebê, através de exames mais objetivos como audiometria infantil, imitancimetria e/ou Potencial Evocado Auditivo de Tronco Encefálico (PEATE). A esses pais cabe a função de estimular seu filho surdo na questão da linguagem, ensinando-o no uso da língua de sinais, onde esses pais também têm obrigação de conhecer a língua de sinais para garantir e otimizar a comunicação com seus filhos surdos, onde a linguagem vai ocorrer dentro de um processo progressivo e gradual que a contribuição dos pais e envolvidos mais diretamente com a criança têm uma função fundamental para seu desenvolvimento. (Borsel, Pereira & Soares, 2013)

De acordo com Cruz (2010), para que o processo de socialização da criança surda com sua família ouvinte aconteça de modo favorável, é necessário que a família reconheça sua especificidade. Para que isso aconteça, os pais devem estar informados e procurarem soluções e auxílio para essa adaptação. Os pais diante da informação que seu filho é surdo são muito influenciados por informações médicas recebidas no diagnóstico de perda da audição. A família, em busca de soluções para a deficiência do filho surdo, procura mecanismos

que visam ‘resgatar’ seu filho da deficiência, pois acreditam em pesquisas científicas e médicas, que têm a visão da surdez como doença a ser curada, ou amenizada. Muitos optam por seus filhos utilizarem implantes cocleares ou aparelhos auditivos, confiantes de que se tornarão ouvintes, cometendo erros nas escolhas que dizem respeito ao futuro dos mesmos. Algumas famílias apresentam resistências no início da aceitação da surdez de seus filhos, não desejando enfrentar e usar recursos que são oferecidos para a inserção do surdo socialmente. Pela ausência de conhecimento da surdez, as famílias apelam ao primeiro método que é apresentado. (Cruz, 2010)

De acordo com Gesser (2009), existem diferentes graus da surdez: leve, moderada, severa e profunda. Porém, ao se falar em aparelhos auditivos, deve-se esclarecer que estes não dão ao surdo possibilidade de restabelecer o som, pois o aparelho ajuda na amplificação do som que já ouvem ou ouvem mal, onde em alguns casos, ao invés de ajudar o surdo, irá atrapalhá-lo e incomodá-lo. A autora complementa com informações sobre o implante coclear, ao qual pais recorrem na crença que seus filhos poderão ouvir os sons com eficiência, esclarecendo que isso nem sempre é possível, e as contraindicações desta intervenção cirúrgica, na maior parte dos casos não são de fato explicadas. É preciso que os pais ao optar por um tratamento, façam pesquisas e se informem sobre as vantagens e desvantagens de cada tipo de procedimento.

Moura (2000) destaca a língua de sinais como uma língua completa e única, que possibilita a inserção dos indivíduos surdos dentro da linguagem, de formá-los como sujeitos linguísticos. Sendo assim, deve ser adquirida o quanto antes e de forma natural, através do contato com adultos surdos usuários e fluentes na língua. A família por sua vez, deve fazer parte deste processo, aprendendo a língua de sinais e fazendo uso na relação com seus

filhos surdos, este fato faz com que as crianças vendo esta língua valorizada pela família, sintam-se à vontade em sua aquisição, porém por serem filhos de pais ouvintes que desconhecem e não dominam a língua, deve ser estimulado o contato destas crianças e de sua família com a comunidade surda. Isto não significa que a função dos pais e a relação destes com seus filhos esteja descaracterizada e sem consideração, e que a questão de dar importância ao aprendizado da língua de sinais pelos pais seria um exercício de poder, visando transformá-los numa família de surdos. Uma postura desta seria falta de respeito à cultura e à língua das pessoas ouvintes da família, à qual a criança surda também faz parte. No entanto, o contato dos pais com a língua de sinais e com outros surdos adultos favorece-os a adquirirem uma nova visão e compreensão sobre as diferenças de seus filhos, assim como o respeito à cultura e à língua da outra comunidade a qual a criança também faz parte. À medida que as crianças têm contato e se relacionam com adultos surdos, podem identificar-se positivamente com eles, formando sua identidade de forma íntegra e preservada. (Moura, 2000)

De acordo com Gesser (2009), é preciso que os surdos tenham acesso às instituições que dão possibilidade ao contato com outros surdos e com sua língua materna, como a LIBRAS, para que os mesmos possam se desenvolver e conhecer a si mesmos. É necessário que as comunidades surdas compartilhem informações na mesma língua, seus costumes, valores culturais, garantidos na percepção visual, firmando o processo de comunicação efetiva e eficaz para que possam estar incluídos no meio social.

Muitos surdos acabam se isolando em suas residências pelo fato de sentirem vergonha, ou escolhem por passar mais tempo na escola, pois têm com quem conversar, pois em muitos casos, seus familiares não dominam o uso da língua de sinais e por muitas vezes esquecem-se de dialogar e se

comunicar com seus filhos. A família ao optar em colocar seu filho na escola onde possui metodologia específica para o surdo, onde a língua de sinais é ensinada como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, numa abordagem bilíngue, muitas vezes demonstra preocupação, apresentando um certo receio em relação ao processo de ensino da língua. Esta resistência pode ser minimizada por meio de debates, conversas, reuniões e trocas de experiências entre familiares e também conversas com surdos adultos. Dessa forma, estas famílias acabam aceitando a utilização da língua de sinais em seu dia-a-dia. Muitos pais realmente passam a usar a LIBRAS e começam a acreditar que deve ser a primeira língua de seus filhos, outros pais embora não acreditem a utilizam porque têm resultado ao se comunicarem com seus filhos. (Cruz, 2010)

Quando os pais descobrem que as crianças surdas são 'normais' no ambiente da língua de sinais, sentem-se em conflito, pois este fato nega o que vizinhos e parentes pensam e acreditam sobre a surdez, na perda da criança normal; estes pais vivenciam um maior estigma, pois parecem adotar uma posição irracional na visão da comunidade ouvinte. O ambiente da língua de sinais dentro de casa com a língua falada/escrita continua, porém a família se depara com algumas situações novas pelo fato de que à medida que a família bilíngue se desenvolve, fases diferenciadas podem acontecer. Nos bilíngues que usam a língua falada, na maior parte das vezes há uma divisão onde um pai usa uma língua e/ou o outro usa outra língua, ou há momentos de uso da língua quando a criança usa uma língua na parte do dia na escola e a língua da minoria quando chega em casa. Às vezes a língua usada pela minoria passa a ser da maioria no caso quando a família reúne mais parentes. As crianças surdas muitas vezes vivenciam um ambiente bilíngue diferente, pois as pessoas que elas conhecem e usam a língua da minoria são geralmente

pertencentes a grupos da maioria linguística. Fazem parte deste contexto citado: os pais, professores, parentes, profissionais, que usam a língua de sinais como segunda língua. Os ouvintes que usam a língua de sinais geralmente falam oralmente quando existem outros falantes ouvintes no local, mesmo quando a criança surda está presente. (Kyle, 2013)

Os pais procuram o apoio de surdos adultos e associação de surdos e deparam-se muitas vezes com profissionais que os encorajam ou não, visto que em algumas partes da Europa, profissionais foram contra o apoio à língua de sinais e ameaçaram negar os serviços de atendimento às famílias se elas se associassem com grupos surdos. Com isso as famílias talvez possam experimentar um estigma que pretende isolá-los de outros pais, onde se reafirma os valores da maioria. Portanto, isso conduz a um estado de sítio adicional quando a família se sente insegura pelo bem estar do filho na língua de sinais e tenta se adaptar a situação mais favorável. Também se podem encontrar pessoas surdas para dar apoio, ajudando no uso de sinais, demonstrando interesse pela criança surda e facilitando sua entrada para a comunidade dos surdos. Os pais podem procurar outros pais que tenham interesses parecidos. Em alguns países como a Dinamarca, todas as organizações de pais formaram grupos em prol da abordagem da língua de sinais para favorecer o contato com outros pais. (Kyle, 2013)

As possibilidades de acesso à comunidade dos surdos, podem muitas vezes estar restritas, pois tem poucas associações de surdos que facilitem e forneçam meios para que os pais usem os sinais e para as crianças surdas também, de forma formal ou informalmente. Os clubes dos surdos têm a tendência de ser voltados para o surdo adulto. Os pais precisam compreender que a cultura de sua própria casa é mais fundamental do que a ajuda pressuposta de alguns profissionais e pessoas, onde o ambiente bilíngüe em

casa faz-se o fator mais significativo quando há o empenho, a confiança da família na sua própria capacidade de suprir as necessidades do seu filho e oportunizar um ambiente bilíngue favorável. O desenvolvimento só se alcançará se a família for reconhecida como a unidade bilíngüe básica. Sem a participação da família no processo, o desenvolvimento bilíngüe terá limitações. As crianças surdas precisam ser bilíngües, é vital para sua formação, bem-estar e desenvolvimento na vida. A escola pode fornecer uma base de maneira mais efetiva e adequada através da atenção para o que for necessário à família e desenvolvimento da criança desde o período da educação infantil. (Kyle, 2013)

É comum que as famílias ouvintes usem a língua oral para se comunicar com seus filhos, enquanto a criança surda sente-se mais à vontade com os recursos visuais. Assim, o primeiro problema inicia-se, pois não há uma língua comum entre a criança surda e sua família para firmar os contatos sociais e que tenha uma linguagem para estabelecer a interação e comunicação. São os pais ouvintes que decidem a primeira forma de comunicação para os filhos, porque são eles que vão estabelecer os recursos, tempo, investimento para atingir suas metas. (Santana, 2007)

O adulto, ao transmitir seus conhecimentos para a criança, interfere no seu desenvolvimento linguístico. Na interação com o outro, a linguagem é organizada em conjunto, através de processos dialógicos. Segundo Skliar (2013):

Se a escola tem como compromisso o desenvolvimento da criança, a preparação e a formação do ser humano deve procurar ressaltar e garantir seu espaço de transmissora e construtora do saber, auxiliando a família em suas dúvidas sem trazer para si a responsabilidade que lhe compete (à família). (p.32).

Na visão de Quadros (2008), deve-se formar um ambiente linguístico

apropriado, ou seja, propor o acesso à língua de sinais, a qual é a única língua possível de ser alcançada de forma natural e sem ser imposta sistematicamente. Esse ambiente favoreceria à criança o desenvolvimento socioemocional e a formação de sua personalidade, sendo que o desenvolvimento socioemocional deveria também ser garantido na relação com os pais, onde estes devem proporcionar à criança a oportunidade de adquirir sua própria teoria de mundo, através de suas trocas e experiências com o meio em que está inserida:

A criança, ao ter um ambiente linguístico e cultural adequado às suas necessidades, oportunidade de interagir com os outros surdos, ter garantia a interação com os pais e vivenciar diferentes situações, certamente conseguirá conceber uma teoria de mundo e formar sua identidade pessoal. (Quadros, 2008, p. 109)

A criança surda tem a necessidade não só da assistência que a família proporciona, mas todo um aparato linguístico compatível à sua questão, para favorecer seu desenvolvimento global, onde a família estaria inserida neste contexto linguístico, tendo contato com a língua de sinais e assim propiciando uma melhor interação com seu filho.

1.7. SURDO E EDUCAÇÃO

Estão claras as dificuldades vividas pelos familiares de indivíduos surdos devido à questão linguística, que forma o principal obstáculo na comunicação e relacionamento entre filhos surdos e seus pais ouvintes, sendo de extrema importância a aprendizagem da Libras pelos pais para o desenvolvimento do filho surdo. Ao fazer referência à educação dos indivíduos surdos, considera-se que a família é o fundamental meio entre a pessoa e a sociedade, porém

não só a família como também a escola que muitas vezes não tem condições nem preparo para receber o aluno surdo. (Santos & Oliveira, 2010)

A Educação de surdos é uma questão muito preocupante, onde muitas pesquisas mostram que um número significativo de pessoas surdas que estudaram por vários anos, apresentam competências escolares bem aquém em relação ao desenvolvimento de alunos ouvintes, apesar de suas habilidades cognitivas iniciais serem similares. Fica claro um desajuste de ordem no sistema escolar, onde mostra a necessidade de formulação de novas medidas para que haja o desenvolvimento geral e global desses indivíduos. Desde 1990, propaga-se uma política educacional de inclusão dos sujeitos com necessidades educacionais especiais propondo uma maior socialização, respeito, visando contemplar a comunidade surda. (Lacerda, 2006)

A política de inclusão, que surge advinda da Declaração de Salamanca (1994), revela o papel que a escola tem de garantir a educação de cada aluno, respeitando a diversidade, pois todos os alunos devem frequentar a escola, independente da raça, classe social, língua. (Lacerda, 2006)

O referido documento aponta para a seguinte linha de ação:

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos acesso ao ensino da linguagem dos sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdo-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns. (Declaração de Salamanca, 1994)

Na Declaração de Salamanca a língua foi considerada foi considerada um dos fatores próprios, como característica do sujeito surdo, sendo que o fato da língua apenas foi citado a nível de documento, como uma solicitação, mas

não na questão de introduzi-la realmente e torná-la viável no ensino onde sua base, sua estrutura é a língua de sinais. (Quadros, 2003)

De acordo com Quadros (2003) as políticas nacionais de inclusão escolar tomam por base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB, Lei 9394/1996), que define Educação Especial como a 'modalidade escolar para educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino'. (capítulo v, artigo 58)

O propósito da política de inclusão escolar é promover a educação para todos, porém ao observar a prática, a parte funcional, as políticas mudam o termo 'preferencialmente' por 'exclusivamente' na rede regular de ensino, emitem outro sentido, outra direção, onde fica previsto o atendimento dos portadores de necessidades especiais no ensino regular fazendo uso de serviços de apoio especializado quando for preciso. Esta forma de educação, no entanto, está sendo criticada por parte da sociedade surda, que são vozes silenciadas de alunos, famílias, professores, que denunciam e protestam esse tipo de política de inclusão. (Quadros, 2003)

Mesmo com os movimentos rumo à afirmação do diferencial do surdo, podemos observar que se tornou comum o uso do termo de ser diferente, simplificando a problemática da surdez apenas na abordagem da língua. Esta visão foi elaborada pelas novas políticas promovidas pelo governo no âmbito educacional e adicionando o termo de bilinguismo definindo as práticas e uso simultâneo das duas línguas, referente à Língua portuguesa usada pelo professor da turma e à língua de sinais usada pelo intérprete, como parte da proposta de inclusão na rede regular de ensino. As escolas transformam a língua de sinais em um recurso pedagógico, e defendem o respeito às diferenças, demonstra a prática de abrir escolas para acolher os alunos excluídos, não ofertando o mínimo de condições necessárias de estruturas

pedagógicas. Existe uma realidade de descaso onde é justificada pela situação de falta de materiais, verbas, e de capacitação nas escolas que são fatores importantes para o bom funcionamento escolar, mas a questão da valorização da cultura surda é primordial, pois a escola acaba por limitar as interações e as práticas pedagógicas ao continuar mantendo uma cultura que normaliza e padroniza. (Dorziat, 2009)

A língua de sinais enquanto fator básico ao desenvolvimento e formação dos surdos, é o eixo de suas relações com as pessoas e com o mundo, sendo necessário que a escola se organize e crie um ambiente lingüístico desde cedo, pois existe as limitações na família, que em sua maioria são ouvintes e desconhece a língua de sinais e não a utiliza. Dessa forma é no espaço escolar que os surdos terão a oportunidade de se comunicar naturalmente em sua língua materna, visto que viabiliza o processo dos componentes do currículo como também fornece informações visuais, formação de conceitos importantes para uma educação de qualidade. (Dorziat, 2009)

Os profissionais da educação devem valorizar as vivências dentro do aspecto psicossocial, cultural e lingüístico e devem estar comprometidos a trabalhar o bilinguismo. A escola, nesse caso, deve envolver todos que nela trabalham e deve estar preparada e adequada à realidade assumida, mostrar um trabalho coerente entre o aluno surdo e sua família ouvinte. A família precisa conhecer a proposta educacional para estar inserida e engajada de forma adequada. E os profissionais que estão com a função de transmitir as informações necessárias aos pais devem estar preparados para tal propósito, mostrar que existe uma comunicação visual, que a língua de sinais possibilita à criança surda um desenvolvimento comparável ao da criança ouvinte. A escola deve mostrar a importância da língua de sinais e que ela favorece em tudo na formação do indivíduo surdo, no modo de ver, sentir, tocar e explorar

o mundo sem muitos problemas, que há comunidades surdas e mostrar aos pais ouvintes que o fato de ter filhos surdos não significa uma tragédia, mas outra forma de se comunicar, e que há uma cultura e língua viso-espacial que o filho surdo pode utilizar. Garantir à família a oportunidade de aprender a língua de sinais e aprender sobre a cultura surda. (Quadros, 2008)

Uma escola com visão bilíngue está distante do modelo corretivo que definia antes a escola especial dentro da história. A escola bilíngue constitui-se um direito adquirido na legislação brasileira, sendo um local de interação, respeito à própria identidade e à identidade do grupo de surdos, onde se garante um ensino bilíngue, que priorize a língua de sinais como língua materna dos surdos, a de instrução, e a língua portuguesa como segunda língua, sendo importante ressaltar que os surdos ao escolherem e usarem a língua de sinais, não estão eliminando nem recusando a aprendizagem da língua portuguesa, eles a defendem por ser a língua que corresponde às singularidades do sujeito surdo, auxilia e dá possibilidades ao desenvolvimento de seres pensantes. Além disso, a língua de sinais contribui para a aquisição de aprendizagem da língua portuguesa. A escola precisa garantir o ensino da língua de sinais de mesma qualidade em relação aos conteúdos direcionados aos ouvintes, onde se considere a diferença surda no aspecto da fusão entre a língua e culturas surdas, como questão prioritária na formação de pessoas surdas que possam se orgulhar da surdez e possam usar a língua de sinais. (Witkoski, 2012)

2. **CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO**

2.1. Problema e Objetivos

2.1.2. PROBLEMA E JUSTIFICAÇÃO

De acordo com a observação e incômodo diante de situações de dificuldades de comunicação entre o indivíduo surdo e seus familiares, onde não há uma compreensão e significância do que é transmitido, busca-se encontrar respostas que possam contribuir para esta questão.

Insuficiente atenção se tem dado, no terreno das investigações educacionais, ao tema surdo-comunicação-família. Tal fato parece estar endossado pela ideia de que essa relação constitui um aspecto secundário, de pouca valia para a prática pedagógica ou psicopedagógica.

Entende-se, a partir das ideias de Vygotski (1996), que a pessoa aprende gradativamente do mundo sociocultural um sistema de símbolos básicos para correspondê-los à realidade, organizando suas experiências adquiridas. A ausência do domínio linguístico é incabível, uma vez que o mesmo, em termos ideais, favorece não apenas uma comunicação básica, mas o sucesso de usar uma língua como principal instrumento organizador do pensamento.

Os surdos, na sua maioria, são criados em famílias de pais que falam e ouvem o português e, portanto, não conseguem adquirir esta língua, o que dificulta muito a relação entre linguagem, signos e compreensão. É através da aquisição da língua que o indivíduo descobre novas formas de pensamento (Vygotsky, 1996).

Adquirir sua linguagem própria foi negado ao surdo, havendo casos em que os surdos passaram por sessões terapêuticas profundas, coibindo a língua de sinais e obrigando os alunos a sentarem sobre suas mãos, chegaram a adquirir

a língua portuguesa, porém de maneira sistemática, sacrificante, limitada, de modo repetitivo e não natural. (Skliar, 2001)

A língua de sinais é a mais adequada ao surdo, uma vez que este, em sua percepção, privilegia a modalidade viso-espacial (Cruz, 2010). O fato de esta linguagem se desenvolver em indivíduos surdos, exige uma mudança na maneira como vem sendo elaborada na educação, porque as crianças surdas têm tido acesso à língua de sinais tardiamente, por muitas questões e principalmente pelo desconhecimento e a negação de seus pais (Quadros, 2008).

É nesse viés que as crianças surdas precisam ter a oportunidade de desfrutar de vivência com outros surdos e seus pais ouvintes necessitam conhecer a língua de sinais para poder entender melhor o seu filho e se comunicar com ele.

É através da interação surdo e família que ele vai organizando mentalmente seu conteúdo simbólico de significações, onde possibilitará a aquisição de uma língua nas primeiras fases de seu desenvolvimento. Os pais ouvintes precisam descobrir este mundo dos surdos, podendo compartilhar o bilinguismo: língua portuguesa e língua de sinais brasileira vivenciando as culturas e identidades que se cruzam. Para Rodriguero & Yaegashi (2013, p. 9):

A família atua como mediadora original entre a criança e o mundo social, auxiliando-a na formação de sua primeira identidade social. Posteriormente, a escola também desenvolve a função de mediadora, contribuindo para a formação de conceitos científicos. Por isso, a parceria entre família e escola na educação de crianças com necessidades educacionais especiais é necessária, porque ambas se complementam em seus papéis.

O indivíduo passa a maior parte de seu tempo com a família e esta merece atenção especial quanto à sua função de propiciar a socialização, porém, no caso de crianças surdas, deparam-se com famílias que muitas vezes não compreendem a dificuldade de seu filho, as limitações que a surdez causa. Essas famílias enfrentam períodos críticos de dúvidas, adaptação, desconhecimento de uma língua mais adequada para seu filho, e até mesmo

desinteresse pela Libras. Desta forma, ocorre falta ou deficiência na comunicação, nos laços afetivos e na inserção social.

Para oportunizar ao surdo melhores condições do seu desenvolvimento comunicativo e participação na sociedade é primordial conhecer o que a família pensa sobre a surdez, como age, seus empecilhos, crenças e descrenças. É nessa perspectiva que o estudo enfocará a concepção da família sobre o surdo e os meios de sua participação na aquisição da linguagem e no desenvolvimento de seu filho, entendendo que a inserção do indivíduo surdo está diretamente ligada ao meio familiar.

2.1.3. OBJETIVOS

- Objetivo Geral

Discutir os fatores condicionantes aos pais ouvintes de alunos surdos quanto ao aprendizado da Língua Brasileira de Sinais.

- Objetivos Específicos

- Apontar as implicações do diagnóstico de surdez no contexto familiar, evidenciando o processo de aquisição da linguagem no desenvolvimento da criança surda.
- Discriminar o efeito da abordagem bilíngue na ótica de pais ouvintes na comunicação com seus filhos surdos.
- Avaliar a importância da língua de sinais para os pais ouvintes de alunos surdos.

2.2. METODOLOGIA

Gil (2002) formula que a pesquisa é uma ação racional e sistemática com o objetivo de apresentar uma solução a problemas propostos. Neste contexto, Chizzotti (2005) considera o pesquisador enquanto um ativo descobridor do significado das ações e relações ocultas nas estruturas sociais.

Posto isto, a metodologia nada mais é do que a descrição da estratégia a ser adotada, onde são descritas todas as etapas do processo de maneira organizada, com a finalidade de atingir os objetivos da pesquisa.

Esta pesquisa quanto ao seu objetivo, possui caráter exploratório, que busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. (Severino, 2014)

A pesquisa do tipo exploratória “visa proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito”. (Prodanov & Freitas, 2013, p. 127)

Para fins de execução do presente trabalho, foi realizada pesquisa de campo, na forma de estudo de caso.

2.2.1. PESQUISA QUALITATIVA

No que diz respeito à forma de abordagem do problema de pesquisa, uma pesquisa pode ser classificada como quantitativa ou qualitativa. De acordo com Minayo, “pesquisa quantitativa utiliza intensivamente a estatística, expressa em números os resultados obtidos, pois seu objetivo de estudo pode ser quantificado”. (Minayo, 2004, p.22)

A pesquisa qualitativa, por outro lado, busca responder questões de outra natureza, sendo ligada às ciências sociais. Por buscar responder questões

relativas a um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, se colocam fora das possibilidades de quantificação. (Minayo, 2004)

A pesquisa aqui proposta foi qualitativa, possuindo caráter exploratório, uma vez que houve a intenção de identificar as características de determinada população, sem a finalidade de intervenção. Foi realizada na modalidade estudo de caso, que segundo a definição de Severino (2014):

(...) se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos. (...) O caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências. Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e segundo todos os procedimentos da pesquisa de campo. (p. 121)

Martins (2006) ressalta que o estudo de caso como estratégia de pesquisa, independentemente de sua tipologia, é orientada à busca de explicações e interpretações para situações que envolvam fenômenos sociais complexos, assim como elaboração “de uma teoria explicativa do caso que possibilite condições para se fazerem inferências analíticas sobre proposições constatadas no conteúdo de outros conhecimentos encontrados”. (p. 12)

Segundo Yin (2001, como citado por Prodanov & Freitas, 2013), o estudo de caso “envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. (p. 60)

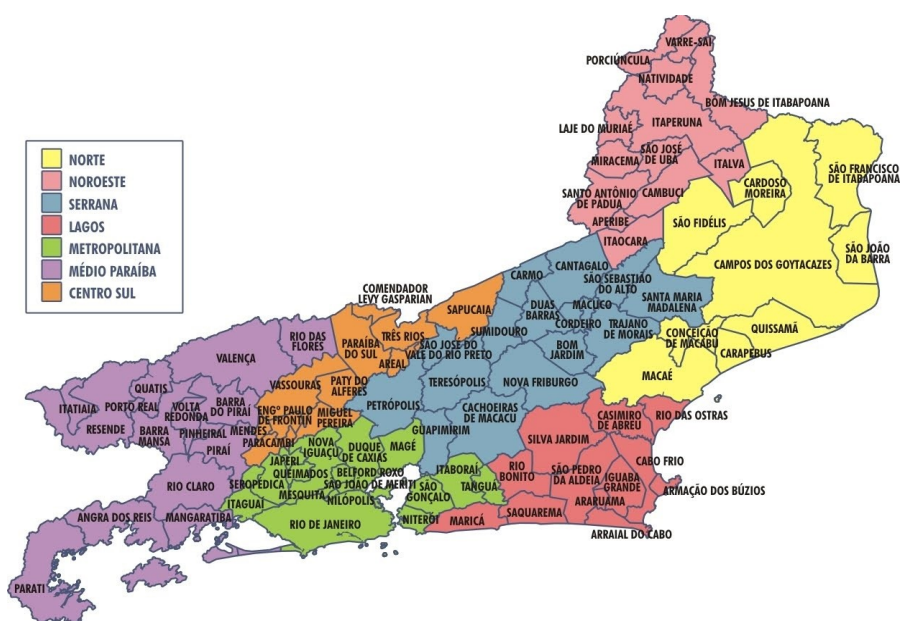
2.2.2. ESTUDO DE CASO

Esta metodologia implica coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de investigar o problema proposto. (Prodanov & Freitas, 2013)

Tendo em vista o tamanho da população-alvo da pesquisa, a saber, pais ouvintes de alunos surdos da Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, a

metodologia de estudo de caso foi a que melhor se adequou aos propósitos do trabalho. Esta população, apesar de numericamente limitada, mostra-se bastante significativa como objeto de pesquisa se considerarmos que esta escola é a única para surdos em quase toda a Região dos Lagos, microrregião formada por diversos municípios do Estado do Rio de Janeiro. Como pode ser verificado a partir do mapa abaixo, a Região dos Lagos compreende os municípios de Maricá, Rio Bonito, Saquarema, Silva Jardim, São Pedro da Aldeia, Araruama, Iguaba Grande, Casimiro de Abreu, Arraial do Cabo, Armação dos Búzios e Cabo Frio. A Escola Arlete Rosa Castanho, por sua vez, recebe alunos oriundos de Cabo Frio, Armação dos Búzios, São Pedro da Aldeia, Arraial do Cabo, Iguaba Grande, Araruama e Saquarema e desta forma coloca-se como referência regional à comunidade surda da Região dos Lagos.

Figura 1
Mapa de Divisão Regional do Rio de Janeiro



Fonte: Divisão regional - GGE-RJ/SPE

No caso desta pesquisa, tendo em vista a questão proposta (comunicação entre pais ouvintes e alunos surdos), foi preciso aproximar-se do objeto, de forma a compreender qual ou quais fatores se interpõem à questão.

Para entender o porquê de pais ouvintes de alunos surdos da referida escola não conseguirem se comunicar de maneira efetiva com seus filhos fez-se necessária uma abordagem mais íntima, conhecer estes pais em suas realidades, para além do cotidiano escolar.

2.3. LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES

2.3.1. LOCAL DE ESTUDO

A investigação foi realizada na Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, situada no Município de Cabo Frio, Estado do Rio de Janeiro.

Figura 2
Mapa da Cidade de Cabo Frio



Fonte: Google Maps

Esta escola, fundada em 1985, com o objetivo de atender alunos surdos, é ainda hoje a única escola especializada em surdos da Região dos Lagos. Tal fato implica que a referida escola recebe alunos oriundos de outros municípios, sendo assim referência regional da comunidade surda.

Número de alunos: 54

Número de professores: 18

Número de técnicos: 5

- 3 Instrutores de LIBRAS
- 1 Psicopedagogo
- 1 Fonoaudiólogo

Número de servidores de apoio: 10

Gestão: 6

- 1 Diretor
- 2 Dirigentes
- 1 Orientadora Educacional
- 1 Supervisor Escolar
- 1 Inspetor Educacional

Número de Salas e Descrição do Espaço Físico: 12 salas

- 7 Salas de aula, sendo uma sala destinada à educação infantil
- 1 Sala de laboratório de informática/vídeo
- 1 Sala dos professores
- 1 Sala de fonoaudiologia
- 1 Sala de leitura
- 1 Sala de psicopedagogia
- 1 Refeitório
- 1 Cozinha anexada à despensa para alimentos

- 1 Despensa para materia de limpeza
- 1 Quadra esportiva coberta
- 1 Parquinho
- 1 Secretaria
- 3 Banheiros, sendo 1 feminino, 1 masculino e 1 para cadeirante que está desativado.

Nível de Escolaridade: Desde a Educação Infantil até o Ensino Médio

Faixa-Etária dos Alunos: de 6 a 44 anos de idade

2.3.2. PARTICIPANTES

Os sujeitos da pesquisa atenderam ao seguinte critério: pais ouvintes de alunos surdos. A amostra foi selecionada entre pais de alunos surdos da escola que serviu de lócus da pesquisa. Deu-se preferência aos pais de alunos a partir de 13 anos de idade, tendo em vista a aquisição da Libras por parte destes.

A seleção dos sujeitos da pesquisa se deu da seguinte forma: todos os pais de alunos foram convocados a uma reunião temática, onde foram convidados a participar da referida pesquisa. De acordo com o interesse e consentimento dos envolvidos, foram encaminhados para entrevistas individuais, realizadas na própria escola.

2.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS A UTILIZAR

2.4.1. ENTREVISTA

A entrevista é a obtenção de informação de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema. Trata-se de uma prática discursiva, em que se constroem versões da realidade. A entrevista permite a interação do pesquisador com o entrevistado, o que possibilita captar atitudes e reações, principalmente sinais não verbais, como: gestos, risos, silêncios, que podem possuir significados importantes para a pesquisa. (Minayo, 2004)

É uma técnica de coleta de informações sobre um específico assunto, diretamente solicitada aos sujeitos da pesquisa, muito usada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. A pessoa que faz a pesquisa visa aprender o que os sujeitos pesquisados pensam, representam, sabem, fazem e argumentam. (Severino, 2014)

Tendo em vista que a metodologia de estudo de caso se propõe a conhecer profundamente seu objeto de pesquisa, a escolha pela entrevista permite a aproximação necessária. A entrevista individual, realizada de forma presencial, permite ao pesquisador obter informações de maneira mais direta, esclarecer possíveis dúvidas que surgirem.

Foram realizadas 10 entrevistas, entre os dias 21 e 29 de agosto de 2017, na Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, de forma individual.

2.5. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS A UTILIZAR

A análise qualitativa dos dados é menos formal do que a quantitativa. A qualitativa depende de muitos fatores, como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que norteiam a pesquisa. No caso da presente pesquisa, a análise qualitativa seguiu o modelo de análise de conteúdo.

2.5.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO

De acordo com Caregnato & Mutti (2006), a análise de conteúdo surgiu no início do século XX, nos Estados Unidos, com a função de analisar o material jornalístico, tendo sido ampliada posteriormente para diversas áreas. Muitos autores a consideram uma técnica de pesquisa que utiliza a palavra, fazendo inferências do conteúdo produzido de forma prática e objetiva, relacionando-o ao seu contexto social. De acordo com isso, esta técnica é um meio de expressão do sujeito, onde “o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem”. (Caregnato & Mutti, 2006, p. 682)

De acordo Caregnato e Mutti (2006), a técnica é composta por três partes: 1) Pré-Análise; 2) Exploração do Material; 3) Tratamento dos Resultados e Interpretação. A primeira fase compreende a leitura, a formulação de hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que baseiam a interpretação. Na segunda fase, é a fase de exploração do material, onde os dados são codificados a partir das unidades de registro. Por fim, na terceira etapa, se faz a categorização, que consiste na “classificação dos elementos

segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns”. (p. 683)

A diferença entre análise do discurso e a análise de conteúdo é que a análise do discurso trabalha com o sentido e não com o conteúdo e a análise de conteúdo trabalha com a materialidade linguística através das condições empíricas do texto, situando categorias para sua interpretação. A análise de conteúdo detém-se no conteúdo do texto, sem relacioná-lo a outros aspectos, focando no que o seu texto de fato explicita. (Caregnato & Mutti, 2006)

No que diz respeito à presente pesquisa, foi considerado que a análise de conteúdo enquanto método melhor se adequou aos objetivos propostos por este trabalho, tendo em vista as características da população a ser estudada e as pretensões de um trabalho de Mestrado.

2.6. CONFIABILIDADE E VALIDADE

De acordo com Prodanov & Freitas (2013), uma pesquisa eficiente envolve utilizar diversas fontes de evidências, as quais devem convergir, para que haja fidedignidade (ou confiabilidade) e validade dos dados. No campo das pesquisas qualitativas é comumente proposta a técnica de triangulação, seja de informações, de dados, de evidências e mesmo de teorias. Os autores definem triangulação da seguinte maneira:

Processo de comparação entre dados oriundos de diferentes fontes no intuito de tornar mais convincentes e precisas as informações obtidas. As triangulações ainda podem ser vistas através da utilização de diferentes métodos sobre um mesmo objeto. (Prodanov & Freitas, 2013, p. 129)

Nesta pesquisa foi proposta a triangulação de teorias, informações e dados, tendo em vista a amplitude de estudos semelhantes realizados em diversas regiões do Brasil, os quais foram devidamente abordados pelos autores utilizados como referência para este trabalho.

3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1.1. PAIS E FILHOS

O contato inicial com os sujeitos foi realizado numa breve reunião, quando foi abordado o assunto e feito o convite para a participação na entrevista. Os pais manifestaram o desejo em participar por espontânea vontade. As entrevistas foram feitas buscando a confiança dos pais para se expressarem e dotadas de rigor científico. Ocorreram de forma individual, com horário marcado para cada pai ou mãe.

A cada um dos entrevistados foi explanada brevemente a natureza da pesquisa e seu objetivo. O número de participantes totalizou em 10 pais.

Os pais foram escutados, onde compartilharam momentos de suas vidas, favorecendo desta maneira o resgate de memória dos fatos passados, o presente e suas expectativas para o futuro.

Verificou-se que os pais ouvintes foram representados por 7 mães e 3 pais, observando-se um número maior de mães em relação ao de pais, onde as mães demonstraram um interesse e participação maior na vida dos filhos surdos.

Totalizaram um número de 6 pais moradores da cidade de Cabo Frio e 4 oriundos de cidades vizinhas. A maioria dos pais tem o número de dois filhos.

Na tabela abaixo os pais foram codificados com a letra P, seguida de um número de identificação.

Quadro 1

Codificação e Descrição dos Sujeitos da Pesquisa

Identificação	Parentesco	Município de Origem	Número de Filhos
P1	Mãe	São Pedro D'Aldeia	2
P2	Mãe	Armação dos Búzios	2
P3	Pai	Cabo Frio	2
P4	Mãe	Armação dos Búzios	5
P5	Mãe	Cabo frio	2
P6	Pai	Cabo Frio	3
P7	Mãe	Iguaba Grande	1
P8	Mãe	Cabo Frio	1
P9	Pai	Cabo Frio	2
P10	Mãe	Cabo Frio	2

A idade dos filhos ficou entre 13 e 20 anos de idade, em fase de aquisição da língua de sinais ou que já fazem uso fluentemente. Estes alunos não apresentam em seu histórico outros comprometimentos além da surdez. Verificou-se que os alunos surdos apresentam perda auditiva de moderada à severa, sendo 90% da amostra composta por surdos de nascença e apenas 10% com surdez adquirida.

Quanto ao grau de surdez, foi analisado que a maioria (60%) possui surdez profunda. A maioria (60%) se comunica apenas fazendo uso da língua de sinais (Libras). Um dentre eles utiliza Libras e gestos naturais⁵, pois chegou à

⁵ Por gestos naturais entenda-se a comunicação por meio de gestos que não constituem uma linguagem formal, que diferem dos sinais/gestos utilizados na Libras, por exemplo.

escola tardiamente, já aos 18 anos de idade. Aqueles com surdez moderada tendem a utilizar a fala mais frequentemente em conjunto com a Libras.

Constatou-se que para os alunos que possuem o tipo surdez severa e profunda, a comunicação oral se torna mais difícil e a língua de sinais é a mais utilizada de maneira exclusiva (85%).

Foi observado quanto ao gênero dos filhos, que a maioria são meninas (60%). Percebeu-se que os pais de meninas apresentaram maior interesse em participar das entrevistas. No quadro abaixo, os alunos foram codificados pela letra F, seguidos de um número de identificação.

Quadro 2
Codificação e Descrição dos Alunos

Identificação	Sexo	Idade	Tipo de Surdez	Grau de Surdez	Comunicação
F1	Fem	14	Nascença	Profunda	Libras e Oral
F2	Fem	13	Nascença	Profunda	Apenas Libras
F3	Masc	20	Nascença	Severa	Apenas Libras
F4	Fem	13	Nascença	moderada	Libras e Oral
F5	Fem	14	Nascença	moderada	Libras e Oral
F6	Fem	19	Adquirida	moderada	Apenas Libras
F7	Masc	20	Nascença	Profunda	Libras (pouco) e Gestos (naturais)
F8	Masc	14	Nascença	Profunda	Apenas Libras
F9	Fem	19	Nascença	Profunda	Apenas Libras
F10	Masc.	20	Nascença	Profunda	Apenas Libras

Foi verificado que dentro dos 10 pesquisados, 4 fazem uso do aparelho auditivo, onde 3 dos quais oralizam e utilizam Libras e um deles apenas Libras. Dos 4 que fazem uso de aparelho auditivo, 3 apresentam surdez moderada e um deles, profunda.

Notou-se, dentre os pais de filhos que usam aparelho auditivo, que há uma vontade ainda que implícita, de que os filhos oralizem, que ‘façam’, mesmo estando conscientes de que a Libras é importante e é a língua materna do surdo. Todos os alunos têm dificuldades com o português escrito, de maneira bem perceptível, uma vez que a língua portuguesa escrita é adquirida como segunda língua. No quadro abaixo pode ser observado o uso de aparelho auditivo, aquisição da língua portuguesa escrita, idade do 1º contato com a Libras e o ano escolar em que estão matriculados:

Quadro 3
Codificação e Descrição dos Alunos (Continuação)

Identificação	Uso de Aparelho Auditivo	Idade do diagnóstico de surdez	Língua Portuguesa Escrita	Idade do 1º Contato com Libras	Ano Escolar
F1	Sim	3 anos	Sim, com dificuldade	10 anos	5º
F2	Não	3 anos	Sim, com dificuldade	8 anos	4º
F3	Não	2 anos	Sim, com dificuldade	12 anos	9º
F4	Sim	1 ano e 6 meses	Sim, com dificuldade	5 anos	4º
F5	Sim	2 anos	Sim, com dificuldade	12 anos	5º
F6	Não	3 anos	Sim, com dificuldade	12 anos	2º ano do Ensino Médio
F7	Não	3 anos	Sim, com muita dificuldade	18 anos	3º
F8	Sim	2 anos	Sim, com muita dificuldade	7 anos	3º
F9	Não	2 anos	Sim, com dificuldade	12 anos	5º
F10	Não	2 anos	Sim, com dificuldade	12 anos	8º

Foi constatado que a maioria dos filhos teve seu primeiro contato com Libras muito tardiamente, especialmente quando comparados às crianças ouvintes, as quais tem contato com a língua portuguesa mesmo antes do ingresso à escola. Apenas 3 dos alunos tiveram contato com Libras antes dos 10 anos de idade, a maioria se deu a partir dos 12 anos (60%) e em um dos casos (F7) foi verificado que o aluno teve contato ainda mais tardiamente, apenas aos 18 anos de idade. À exceção de um único caso (F6), observou-se que a maioria apresenta desnível entre idade cronológica e ano de escolaridade. Contribuem como fatores para este desnível, o diagnóstico tardio da surdez, o atraso no contato com a língua de sinais e a dificuldade que apresentam em relação à aquisição da língua portuguesa escrita em função da surdez.

3.1.2. PERCEPÇÕES DOS PAIS ACERCA DA SURDEZ

Todos os pais afirmaram não ter nenhum conhecimento prévio sobre a surdez, relatando que à época do diagnóstico reagiram com susto, tristeza, vendo a surdez como deficiência, doença e incapacidade. Tais termos foram utilizados pelos próprios pais.

A maioria demonstrou insatisfação, não aceitação, porém foi observada atitude distinta por parte de dois dos pais, que aceitaram o diagnóstico de maneira mais natural:

Ah...para mim eu reagi assim...Numa situação de também uma surpresa porque a gente não esperava, mas se veio assim foi da vontade de Deus em primeiro lugar. A família aceitou, tem família que às vezes não entende, também não quer aceitar, mas no meu caso eu aceitei, porque se Deus permitiu dessa forma é porque ele sabe o que faz. (P3)

(...) então, nem portanto nós desanimamos, abraçamos a causa, procuramos um lugar especializado, ao qual ela está até hoje, então para poder fazer integrar ela na sociedade no meio, assim não desmerecendo ela, mas sim colocando ela no meio de vida do convívio entre as pessoas do mesmo nível dela. (P1)

Uma das mães (P5) demonstrou reação negativa de maneira mais enfática, explicitando não aceitação da condição de sua filha. Esta em particular já tinha uma filha surda:

Ah, reagi mal, muito mal, mas eu tenho a minha filha mais velha, também é deficiente auditiva, então fiquei chocada né, porque já tinha uma, duas ficou bem difícil.

Outra mãe (P9), por sua vez, demonstrou reação de preocupação e tristeza pelo fato de ter um parente surdo na família:

Quando eu soube fiquei muito preocupada com ela, porque até então não entendia o que ela fazia, o que ela queria se expressar, então foi muito difícil, e às vezes me pegava chorando né (...) mas meu esposo ficou um pouco triste porque até então na família dele, tem o irmão dele, é surdo né, que sofreu uma meningite (...) mas ele não esperava que a filha iria nascer desse jeito, então ele ficou muito assim, preocupado, então ele ficou como ele iria lidar com a filha desse jeito e dependeu de muita oração (...).

Segundo Stelling, Stelling, Torres & Castro (2014), em uma família de pais ouvintes, quando nasce um filho surdo, tudo se transforma. Após o diagnóstico do médico e a certeza que seu filho é surdo, aparecem muitos sentimentos negativos e alguns desajustes na rotina da família, sacrifícios... No entanto, esses sentimentos podem ser encaminhados para novas buscas e podem provocar nos pais vontade de encontrar soluções, causando desejo em reagir à situação e entrar na luta pelo bem do seu filho e de sua família.

Jucá (2004) complementa que o tempo porém destrói essa perspectiva e devagar o pensamento fantasioso e as representações mentais em relação ao filho surdo vão sendo apagadas aos poucos, e os pais podem enxergar o fato

que o filho é um ser surdo. É um processo de muita dor e de longo prazo, mas os pais se libertam e passam a aceitar a surdez do filho.

O trabalho de Silva, Pereira & Zanolli (2007), retrata que existem também casos de mães que demonstram uma boa adaptação com passar do tempo onde conseguem a convivência com o filho surdo da melhor forma possível. Tal tendência pode ser percebida a partir do relato de P2, que afirmou:

No começo eu levei um susto, mas ao tempo eu comecei a aprender a conviver com aquela situação, como ele era surdo né, e aí a gente começamos a trabalhar para poder aprender aquilo que a gente tinha que enfrentar pela frente.

A partir de suas falas, P2 mostra que sua visão de surdez atual mudou, que está aprendendo a conviver e se adaptar à situação, como mencionado acima. Outro fato que corrobora com esta visão é quando ela fala em relação à participação familiar do seu filho, que é um surdo bem independente, denotando uma vida normal: “Ele participa bem, porque ele é independente né, então com essa independência que ele tem, ele sai, brinca, ele nada, ele tem a vida normal”.

De acordo com Nakamura, Lima & Gonçalves (2000) a detecção da surdez é tardia, pois ocorre por volta dos três anos, após suspeita pela família e os aspectos relacionados a esse atraso podem ser: nível econômico cultural dos pais, que dificulta a chegada a um especialista da área (otorrinolaringologista ou fonoaudiólogo), sistema educacional e de saúde precários, e falta de informação e orientação correta de um profissional à família, como também existe a dificuldade de detectar a surdez do tipo leve e moderada.

Essa situação se assemelha com os casos de diagnósticos tardios detectados nos filhos surdos de todos os pais entrevistados, que descobriram a surdez mais tarde, com exceção de um caso em que a aluna surda adquiriu a surdez após ficar doente. Observou-se que o grupo pesquisado possui nível

econômico e cultural baixo, favorecendo um desconhecimento a respeito da surdez e impossibilitando dessa forma um diagnóstico em tempo hábil.

A maioria dos pais declarou que com o tempo aprendeu e tenta até hoje lidar com a situação de ter um filho surdo, procurou recursos, escola especializada, uma direção para encaminhar seus filhos.

P8 relata que ao descobrir a surdez de sua filha ficou descontente, mas que depois houve a adaptação e aceitação àquele fato: 'Fiquei muito triste né, mas é tudo assim a gente vai aprendendo né, a lidar com a situação'.

Para Skliar (2013), a surdez tem duas facetas, a surdez vista como deficiência, diante do discurso clínico, a medicalização, a ouvintização na educação de surdos, a concepção do oralismo onde a representação da maioria são os ouvintes. E a outra concepção, dentro modelo antropológico, que vê a surdez contrária à noção de patologia e de deficiência, baseado em estudos educacionais, culturais, novas políticas de educação de grupos minoritários, onde a surdez pode ser pensada como uma diferença.

No entendimento dos pais a perspectiva antropológica descrita por Skliar não se faz presente, uma vez que a fala destes remete sempre à visão clínica, à caracterização da incapacidade, da falta, do diagnóstico:

É um sentido a menos né, nós temos cinco sentidos, então quando a pessoa não ouve, a pessoa não consegue se comunicar, então fica difícil e a gente, a pessoa precisa entrar em curso de Libras para poder se comunicar com as pessoas do convívio dela. (P9)

Surdez é um...surdez é um diagnóstico né, que meu filho teve, ele tem surdez profunda bilateral, ele não escuta nada e então isso daí é muito grave, a gente precisa ta sempre por dentro dessas coisas da surdez. (P6)

3.1.3. COMUNICAÇÃO ENTRE PAIS E FILHOS

Em relação à comunicação entre os pais e filhos surdos, a maioria dos pais mencionou que a comunicação entre eles e seus filhos é “mais ou menos”, isto é, não muito boa, e que tem dificuldades para entendê-los, pelo fato da comunicação não estar estabelecida, por questões linguísticas, uma vez que não sabem a língua de sinais e seus filhos já fazem uso da mesma, alguns pais declararam que seus filhos ficam nervosos por não serem entendidos. P7 relatou que a comunicação e o entendimento é assim: ‘Mais ou menos, mas procuro entender, não é fácil mas procuro entender’.

A problemática da comunicação desencadeia muitos impasses que envolvem emoções, resoluções de situações, sentimentos e relacionamentos. Como o caso de pais que expuseram seus dilemas na comunicação e falta de entendimento com seus filhos:

Mais ou menos, tem dia que ela passa em Libras para mim e às vezes quer falar, eu não entendo, ela fica nervosa, aí eu dou um tempo, conto de um a cem e aí com o tempo, mais tarde eu vou o que ela falou, o que ela quis passar para mim, aí fica tudo certo. (P1)

(...) mas ele faz uma confusão comigo né, nessa confusão que ele faz, eu tenho que tá conversando com ele, e a minha Libras não é muito boa, mas o que eu consigo aprender um pouquinho, eu converso com ele. (P10)

Ah, me comunico falando, às vezes as pessoas devem me achar doida, é o único jeito de eu me comunicar com ela. (...) Não, não entendo (Libras), me perco, aí é uma luta, aí ela fica nervosa, eu também me estresso, aí já viu ‘o bicho que dá’, mas eu entendo pouquinho. (P2)

Mais ou menos, quando ela está calma até eu entendo alguma coisa, mas quando tá nervosa não, que ela fica muito agitada. (P6)

Sixel, Cardoso & Goldfeld (2006) abordam em suas pesquisas que os pais geralmente só utilizam práticas comunicativas referentes a situações do

presente e desta forma não entendem a necessidade de aprender Libras de maneira mais completa, mais intensa e ainda, que é difícil a um adulto monolíngue com baixa escolaridade e uso restrito da metalinguagem em sua língua materna, aprender uma segunda língua. Nestes casos, os familiares das crianças surdas não costumam partilhar práticas comunicativas como narrativa, explicação, planejamento, etc., o que impede a estas crianças adquirir a linguagem e compreender contextos mais amplos ou exercer autocontrole do comportamento, sendo comum que os pais respondam apenas sim ou não a questionamentos das crianças, deixando-as sem respostas ou explicações que buscam.

Em uma das entrevistas, P5 relatou, referente ao seu marido, pai de sua filha surda: 'O pai dela não entende ela em nada, eu sempre reclamo com ele para não ficar falando 'sim' porque um dia ele pode afirmar uma coisa e ela faz outra'.

P8 apresenta uma visão ambivalente e de sentimentos confusos em seu discurso, uma vez que a mesma relata que seu relacionamento com sua filha é bom, porém sua resposta em relação à sua comunicação e ao seu grau de entendimento com sua filha responde 'mais ou menos', demonstrando incerteza do que foi falado anteriormente, revela um discurso ambíguo.

Outra situação é quando a mesma relata que se dirige à filha da seguinte forma: "Às vezes eu mando ela falar de novo. Falando mesmo, olhando, tem que olhar para ela". Esta prática e comportamento da mãe nos remete à idealização de que a filha oralize, apresenta tentativas de normalização, onde sua postura comunicativa é impor que a filha fale.

Silva, Pereira & Zanolli & (2007) apontam que a escolha da modalidade da linguagem que será privilegiada na relação entre pais ouvintes e filhos surdos está relacionada ao conhecimento que a família adquiriu sobre a surdez, e da

perspectiva que forma referente ao filho surdo. Através da análise da interação entre mães ouvintes e o quanto a mãe faz sua escolha da modalidade linguística em detrimento de outra, que depende das representações que elaborou de acordo com as possibilidades comunicativas de seu filho.

Dornelles (2011) após pesquisas com famílias ouvintes, constatou que em famílias entrevistadas, expuseram que somente começaram a aceitar a língua de sinais e ver a língua de forma diferente em sua modalidade linguística e cultural após notarem e se convencerem de que os tratamentos fonoaudiológicos não tiveram bons resultados após anos de treinamento com seus filhos, quando então esses pais iniciaram o processo de aceitação da surdez e passaram a buscar e a aprender a língua de sinais.

Tal tendência também foi identificada nos estudos de Cárnio, Couto & Lichtig (2000) em relação à oralização que mostra que a língua usada pela família no dia-a-dia é a língua portuguesa oral, e complementa que cabe ao profissional orientar sempre à família ouvinte sobre o fato de que a língua de sinais é muito mais fácil para que o filho surdo tenha um acesso verdadeiro à comunicação.

No contexto da pesquisa esta predileção pela oralização também foi detectada, por exemplo no caso de P10, que relata se comunicar com seu filho “falando e em gestos e ele em Libras”, forma que também foi verificada em outros pais. Neste caso em particular, o filho desta mãe usa aparelho auditivo amplificador, tem surdez profunda, mas não oraliza. Observa-se que há um desejo por parte da mãe de que o seu filho ‘fale’, de que se enquadre dentro dos oralizados, sugerindo uma concepção de surdez associada à impossibilidade de ouvir logo, de falar. A partir dos dados colhidos foi percebido que a fala é o principal meio de comunicação utilizado pelas

famílias, e algumas vezes acompanhada de gestos. Também foi percebido que as mães geralmente são mais dispostas a aprender a se comunicar com seus filhos quando comparadas aos pais.

3.1.4. RELACIONAMENTO ENTRE PAIS E FILHOS

A questão do relacionamento entre pais e filhos é complexa, uma vez que todos os pais relataram ter bons relacionamentos com seus filhos surdos, mostraram ter desejo de entender seus filhos, porém o impasse da comunicação parece interferir nesta relação mais do que os próprios pais percebem:

Somos bem sim, é bom. De vez em quando ela é assim um pouquinho rebelde, mas de vez em quando. (P8)

Ah...Eu tento o melhor, o melhor possível, eu tento fazer, agradar ele né, fazer as coisas, apesar que eles 'gostam de comprar muito a gente', mas nós como pai tentamos agradar a ele para ele se sentir também bem. (P7)

Há uma tentativa, por parte dos pais, de se relacionar melhor com seus filhos, porém o relacionamento está interligado às questões linguísticas e comunicativas, pois quando há uma boa emissão e recepção da mensagem, fica mais fácil o entendimento e conseqüentemente, o relacionamento.

De acordo com Goldfeld (2002), o atraso na aquisição sistemática de uma língua, decorrente também de uma não interação, interfere em todo o comportamento da criança surda, sendo comum associar a surdez com agitação. Esta agitação que o indivíduo surdo demonstra pode ser compreendida pela ausência de interações verbais.

Portanto, é compreensível este comportamento um tanto nervoso, rebelde do surdo, onde este não consegue estabelecer um diálogo com seus pais e demais familiares, que não compartilham a mesma língua, e desta forma não consegue atribuir significados sociais às situações e objetos à sua volta, entender o contexto no qual estão inseridos. Os pais, por sua vez, têm dificuldades de perceber que este comportamento perpassa pela relação da linguagem entre as partes:

O meu (relacionamento com o filho) é ótimo, porque eu tenho uma convivência com ele de mãe e filho, mas ele faz uma confusão comigo né, nessa confusão que ele faz, eu tenho que tá conversando com ele, e a minha Libras não é muito boa, mas o que eu consigo aprender um pouquinho, eu converso com ele. (P2)

Segundo Stelling, Stelling, Torres & Castro (2014), por conta de um não compartilhamento de uma língua comum, a situação no lar gera preocupação. É necessário aos pais saberem da necessidade de reciprocidade linguística, pois a ausência de uma língua em comum afeta o lado emocional do filho surdo, que se frustra por não conseguir ser compreendido e seus pais também, que se sentem ansiosos e aflitos, e em algumas situações até chegam a um descontrole emocional.

Meu relacionamento com minha filha é difícil, às vezes ela me pergunta e eu não consigo entender, aí ela fica irritada, porque a comunicação de um deficiente auditivo com um ouvinte é difícil, principalmente quando o ouvinte não entende nada de Libras, aí fica complicado. (P5)

Santos (2009) diz que o bom relacionamento com os filhos surdos depende da condição se os pais sabem ou não a língua de sinais, uma vez que a mesma é a língua natural dos seus filhos surdos. E ainda constata entre as famílias a falta de conhecimento dos pais em relação a cultura do surdo.

P9 fala que o relacionamento com sua filha é bom e deixou transparecer no momento da entrevista que realmente procura um bom relacionamento e dedicação:

Bom, o relacionamento é bom comigo, porque até então estou no curso de Libras, estou aprendendo um pouco, devagar, porque é uma língua muito difícil, muito difícil, mas a gente tenta se comunicar de maneira possível e ela como é uma filha boa, ela é obediente e ela fica muito assim, naquele amor, naquele carinho eu com ela, tem sido uma benção minha vida com ela.

Esta fala nos indica que o nível de relacionamento com o filho perpassa a comunicação, onde a mãe está fazendo o curso de Libras na escola e se empenha para ter um melhor diálogo com sua filha.

P1 também durante a entrevista expressou-se com emoção e demonstrou muito envolvimento com sua filha, relata que a própria o ensina Libras: “Eu aprendi no dia-a-dia com ela, nas instruções assim que ela passa para nós.” Neste caso, ele demonstrou que tem interesse em uma boa comunicação com sua filha, onde a mesma dá instruções a ele. De acordo com o relato, ao longo das entrevistas, este foi o único caso em que o pai mostrou aprender um pouco de Libras através do relacionamento com sua filha.

Nos relatos desta pesquisa, foi constatado que a maioria dos pais passa a ideia de ter zelo, cuidado, preocupação e um acompanhamento do filho em suas atividades diárias, tanto da parte dos pais como das mães. No entanto, o caso de P10, onde a mãe descreve:

A rotina dele é ver televisão, assiste muito filme, eu saio para trabalhar, aí ele fica sozinho, a vizinha vê e fica vigiando ele até ele ir para o colégio, aí toma banho sozinho, se interage sozinho.

E complementa em relação ao seu entendimento com o filho, dizendo: “algumas coisas dá para entender, outras não, é muito difícil falar em Libras”. É um caso singular em relação aos outros apresentados, no qual fica nítido um rompimento no relacionamento entre a mãe e o filho, não somente pelo fato

da questão linguística, mas pela ausência de vivência, de experiências, de trocas comunicativas, como também dificulta o estreitamento dos laços afetivos entre eles, considerando que esses fatores são de suma importância no desenvolvimento da criança surda.

Esta mãe citada (P10) parece entender que pouco poderia contribuir para o desenvolvimento de seu filho. Tal comportamento é discutido no trabalho de Rossi (2003):

Queremos ressaltar que a mãe, ao julgar que pouco pode fazer para o desenvolvimento do filho surdo, comete um grande equívoco, e isso foi possível observar pelas filmagens das crianças com suas mães. A participação da mãe foi fundamental no desenvolvimento das brincadeiras, para que houvesse compreensão, motivação e comunicação. Como podemos observar, as brincadeiras se constituíram em situações ideais para o intercâmbio comunicativo. (p. 108)

O caso específico de P10 parece ser mais extremo, porém os demais pais, quando perguntados sobre sua participação nas atividades de seus filhos, responderam da seguinte forma:

Em casa, eu fico olhando né, participando das atividades dele, vou na escola para saber das atividades dele, converso com os professores para saber como ele tá, converso sobre as amizades dele, essas atividades dele para mim é normal. (P2)

Ah, eu participo como posso, a gente assiste televisão juntas, às vezes ela pega e começa escrever para mim, aí eu fico lá olhando e quando ela fala de sinais que eu não entendo, mando ela escrever, e às vezes as brincadeirinhas. Venho na escola né, quando tem atividades se precisa da mãe para ter presença, sempre que posso, eu venho. (P5)

Percebe-se que nestes casos não há real envolvimento entre pais e filhos, a não ser em situações mais superficiais, sem a devida interação, relação de trocas comunicativas, onde os filhos brincam sozinhos em seu mundo particular e perde-se a oportunidade de compartilhar brincadeiras e desenvolver possibilidades de diálogos, trocas afetivas entre as partes,

favorecendo conhecer melhor as habilidades de seu filho, onde a brincadeira promove uma aproximação entre as partes envolvidas, ameniza os conflitos e favorece uma melhor convivência.

Considerando-se que todos os pais consideram ter bom relacionamento com seus filhos, mas que também fica claro que estes não compreendem o que seus filhos dizem, fica a questão: o que significa este 'bom' relacionamento que ocorre sem a devida comunicação? Muitos pais estão equivocados, acham que um bom relacionamento é a baixa presença ou ausência de conflitos.

3.2. APRENDIZADO DE LIBRAS: UM DESAFIO

O Bilinguismo é uma proposta de modalidade linguística que corresponde a duas línguas no contexto educacional, a língua de sinais e a língua portuguesa escrita, onde a família do indivíduo surdo deve conhecer para melhor se comunicar com seus filhos surdos. (Quadros, 2008)

Foi apontado por todos os pais a importância da língua de sinais na vida de seus filhos, assim como a importância da comunicação entre eles, porém, na presente pesquisa, de acordo com as respostas dos entrevistados, foi apurado que a maioria não faz (e também nunca fez) curso de Libras. Somente duas mães (20%) frequentam o curso oferecido pela escola, a saber, P3 e P9. De acordo com estas mães:

A língua de sinais é importante, você precisa saber pro dia-a-dia, o que seu filho tá sentindo e se ele tem alguma dor, você não sabe, ele fala e às vezes a gente fala "ah, tá bom!" concordando com uma coisa que ele tá dizendo, às vezes não é aquilo que ele quer explicar e a Libras é muito importante. (P3)

Porque se a gente não aprender a Libras, como é que a gente vai lidar com o surdo, então a gente precisa aprender a Libras né, porque pro ouvinte é fácil mas o surdo é difícil, de repente a gente ta andando num lugar, encontra um surdo, então como a gente vai se comunicar, até nos mercados de trabalho, chega num mercado pede uma coisa a gente vê um surdo lá trabalhando, eu já vou entender, ele já vai me entender o que eu quero, o que eu preciso, então é muito bom. Pra mim isso é muito importante. (P9)

A abordagem de P3 mostra que há uma consciência do uso da Libras no cotidiano de seu filho surdo para que haja uma compreensão melhor dos fatos e circunstâncias que envolvem o dia-a-dia da família. P3 e P9 mencionam a importância da língua de sinais na comunicação com o filho surdo.

Dentre os entrevistados, P6 e P9 ressaltaram a importância da Libras fora do contexto familiar, em outros locais, usando com outras pessoas. Mostrando que se faz necessário saber a língua de sinais para ampliar seu contato com outros surdos e tornar a língua mais viável.

É muito importante, no meu caso é, meu filho é surdo e precisa da linguagem da Libras, no caso de fazer leitura com a Libras, com as mãos eu não sei, mas ele sabe um pouquinho fazer essa linguagem de Libras e é muito importante hoje em dia tem muitos surdos que a gente precisa falar, pode ser um primo, pode ser um parente, um amigo que pode ser surdo e a gente não sabe nem falar um 'oi', um 'obrigada', que é o mais simples. (P6)

A maioria dos pais diz ter muitas dificuldades na aprendizagem da língua de sinais:

(...) porque é muito difícil o trabalho com as mãos é muito difícil, nós temos que ter os dedos moles para tá falando de alfabeto manual e a mente da gente não entra. (P2)

Tenho, porque não tenho tempo suficiente e minhas mãos é meio dura também, é muitos gestos e eu não consigo fazê-los todos entendeu? Por isso eu tenho um pouquinho de dificuldade, mas se eu quiser, eu aprendo, se eu tiver um tempo bom disponível, se eu quiser, eu consigo aprender. (P4)

Não aprendi, estou tentando aprender, mas ainda não sei o suficiente para mim se virar sozinha com minha filha. (P5)

Muito pouco né, eu sei alguns sinais, mas muito pouco, porque não é fácil, se eu for falar que é fácil os sinais de Libras. Eu aprendi como 'desculpa', 'casa'... Alguns assim, eu aprendi muito pouco. (P7)

Tenho dificuldade pelos horários e os dias que eu trabalho, coincide nos dias que trabalho, é muito difícil Libras. (P10)

Em análise às falas dos pais, verifica-se que justificam as suas dificuldades em aprender Libras por diversos fatores, como: falta de tempo, mãos e dedos duros e a dificuldade pela própria língua, que dizem ser difícil. P5, por exemplo, relatou estar aprendendo, porém não frequentou nem frequenta qualquer curso de Libras e nem explicou de que outra maneira poderia estar aprendendo. P7, por sua vez, demonstrou saber o que considera o mínimo, como por exemplo, 'casa' e 'desculpa', onde a comunicação com seu filho surdo se restringe a pouquíssimos sinais, que não elaboram um discurso. P4, por outro lado expõe a questão do tempo, mas também acredita que basta querer e se empenhar que ele consegue aprender Libras.

3.2.1. A ESCOLA COMO MEDIADORA

Quadros (2008) relata que alguns pais se referem que o desenvolvimento da criança melhora após o ingresso à escola, a partir do momento em que o filho surdo aprendeu a se comunicar em língua de sinais. De acordo com esta autora, a família deve tomar conhecimento da proposta pedagógica da escola. Na escola, além de ter profissionais bilíngues e capacitados, a criança precisa ter contato com surdos adultos, para favorecer o desenvolvimento da comunicação, tendo oportunidade também de formar sua identidade, como

garantir à família o conhecimento sobre a cultura surda e a aprendizagem da língua de sinais.

A escola pesquisada apresenta uma diretriz de ensino dentro de uma postura bilíngue, e tenta uma maior aproximação dos pais dentro da proposta educacional da escola. A diretora⁶ relata:

A gente aqui já fez muitas coisas, já fez encontro de pais, a gente já fez palestras para conscientizar os pais, informar os pais como e o que é surdez, o que ela ocasiona, como lidar com seus filhos, a gente tá sempre procurando um caminho para essa aproximação, pra esse trabalho em conjunto.

Esta fala sugere que esta escola é receptiva aos pais, onde há a intenção de aproximá-los do contexto escolar dos seus filhos surdos, promovendo vários eventos.

Rodriguero & Yaegashi (2013) também demonstram, a partir de suas pesquisas, que alguns pais se referem a um maior desenvolvimento de seus filhos após frequentarem a escola para surdos e aprenderem a língua de sinais. Complementam que os relatos também mostram o quanto o filho surdo perde em termos de contato linguístico com os pais, que vai só ocorrer no ingresso da criança à escola. De maneira semelhante, alguns pais entrevistados mencionaram o papel da escola na vida deles:

(...) A princípio ficaram tristes (a família), acharam que ia ser uma criança deficiente, o pai, ele também ficou triste, mas ele me deu apoio e hoje estamos aqui na escola Arlete Rosa Castanho e tá indo, tudo dando certo. (P3)

(...) Eu quero agradecer né, por tudo que o colégio vem fazendo pelos alunos né, cada dia mais orientando a eles e isso é muito bom para os pais porque dá uma força para os pais, para os pais se aproximar mais do colégio, saber o que tá acontecendo e isso aproxima mais do filho. (P7)

⁶ A diretora será referida como 'D' adiante no texto.

Os pais reconhecem o papel da escola no desenvolvimento dos filhos, porém, observa-se a problemática em torno da questão comunicativa, onde os pais ouvintes não conseguem se comunicar com seus filhos surdos em casa e em consequência disso, surgem situações mais complicadas e de difícil compreensão, de desentendimentos e falta de diálogo entre as partes, e este fato em sua maioria das vezes é levado à escola, para professores, orientador educacional e diretora resolverem. A escola, além de sua função educacional também exerce o papel conciliador de conflitos causados na família o que acaba por causar um transtorno na dinâmica escolar:

Eu acho que a vida hoje em dia tá tão corrida, eu acho que as famílias passam a responsabilidade de educar seus filhos para a escola. Eu acho que a vida corrida, as pessoas não têm tempo, eu acho também que falta um pouco de interesse na participação na vida dos filhos. (D)

(...) que os pais não tragam apenas problemas, conflitos, que eles participem mais da vida educacional de seus filhos e que eles aprendam mais Libras, porque é importantíssimo para a comunicação. (D)

De acordo com Dorziat (2013), se a escola tem o compromisso com o desenvolvimento do aluno surdo, a forma que ele está sendo preparado e formado como ser humano deve evidenciar seu espaço de transmissora e construtora do saber, ajudando aos pais em suas dúvidas, porém sem deixar de caber a eles a responsabilidade enquanto família. A partir das falas de D, ficou aparente que estes limites se misturam na escola, onde, por conta da deficiência ou falta de comunicação, a responsabilidade dos pais é terceirizada e a escola neste caso funciona como mais do que mediadora dos conflitos, a escola é convocada a solucioná-los.

Ainda de acordo com D, a escola tem iniciativas que visam a aproximação dos pais da comunidade escolar, de seus filhos, da comunidade surda local,

etc., porém na fala dos pais, a escola aparece mais como restrita às individualidades dos alunos:

De vez em quando a escola também me chama, a orientadora né, me chama para conversar, a professora dela, a professora de Libras, então eu, a gente tá sempre, eu estou sempre sabendo o dia-a-dia dela. (P9)

Em casa, eu fico olhando né, participando das atividades dele, vou na escola para saber das atividades dele, converso com os professores para saber como ele tá, converso sobre as amizades dele, essas atividades dele para mim é normal. (P2)

Um ponto fundamental da pesquisa se dá ao observar os pontos destoantes nas falas dos pais e da diretora, onde os pais genuinamente veem a si mesmos como interessados e participativos, ao passo que a diretora, ao longo de quase toda a entrevista evoca a necessidade de maior participação e interesse para além de questões muito pontuais. E este referido desinteresse se dá principalmente no que se refere ao aprendizado de Libras:

Pergunta: O que pensa sobre a comunicação entre pais ouvintes e alunos surdos?

Resposta: A comunicação de pais e ouvintes eu acho que já está difícil né, e entre surdos está muito mais difícil, muito pior, a gente tem muitos problemas na escola em relação a isso, a falta de comunicação entre os alunos, entre os filhos né e seus pais, por causa da dificuldade da Libras. (D)

P: O que a escola faz para melhorar a comunicação entre eles?

R: Além dessas coisas que já falei, a gente também oferece curso de Libras para os pais, infelizmente são poucos aqueles que participam. (D)

P: Quais as dificuldades encontradas na relação com os pais?

R: A pouca participação dos pais na vida escolar de seus filhos e também no curso. (D)

P: Como é a participação dos pais neste curso? Por quê?

R: É baixa. Porque se matriculam, mas não continuam. (D)

Esta diferença de perspectivas pode ser compreendida a partir do entendimento de que o ponto de vista dos pais e dos profissionais de

educação é muito diferente. Os educadores de surdos, que trabalham sob a perspectiva bilíngue, entendem a Libras como a língua natural dos surdos, como condição essencial para a comunicação com estes, enquanto que os pais chegam à escola influenciados por uma lógica de normalização, de ouvintização, uma perspectiva médica/terapêutica que encara a surdez como algo a ser corrigido. Então, por mais que as escolas de surdos privilegiem a língua de sinais, há ainda uma resistência oralista por parte da maioria dos pais e também de certa parcela (significativa) de profissionais de saúde. Por mais que se tenha avançado no sentido de garantir mais direitos à comunidade surda, pode-se dizer que a perspectiva oralista ainda não foi superada. (Witkoski, 2012)

Então, por mais que os pais em suas falas reconheçam a importância da língua de sinais, na prática não efetivamente aderem a esta. E embora acreditem estar participando ativamente da vida e educação de seus filhos, não compreendem que esta participação implicaria em não apenas frequentar o ambiente escolar para se informar, através dos professores, orientadores, direção, etc., mas sim se fazer presente na vida de seus filhos afora de questões da vida diária, conhecer e interagir com a comunidade surda e também entender o surdo para além do patológico.

3.3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: O CASO ARLETE ROSA E TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Da análise realizada, seis categorias se relacionam entre si: Surdez (visão de deficiência ou diferença); Comunicação (língua de sinais, oral ou gestos), Relacionamento (atividades cotidianas, familiares, escolares), Escola (visão de

mediação, de ensino), Libras (aprendizagem pelos pais), Comunidade Surda (interação dos pais). Os resultados da presente pesquisa foram comparados com as pesquisas de Silva, Pereira & Zanolli (2007), Rodriguero & Yaegashi (2013).

A análise do conteúdo aponta que os pais vêem a surdez como deficiência, não havendo menção de surdez como diferença. Poucos pais mostram saber o mínimo de Libras para se comunicar, a maioria tenta se comunicar oralmente com seus filhos, somente em um caso foi relatado comunicação através de gestos. Quanto ao relacionamento dos pais com seus filhos, nas atividades cotidianas, foi percebido que há pouca interação no dia a dia, apenas cuidados básicos, interações mais superficiais. As atividades em família acontecem em festas e eventos e no espaço escolar os pais participam dos eventos promovidos pela mesma. Em função da baixa interação comunicativa no ambiente familiar, a escola aparece como mediadora entre pais ouvintes e seus filhos surdos. Quanto ao aprendizado de Libras, pais apontam dificuldades em conciliar horários, dificuldades motoras, e dificuldade em aprender uma nova língua. No que diz respeito à comunidade surda, a interação dos pais é apenas através da escola, demonstram desconhecimento e baixo interesse em conhecê-la.

Quadro 4

Grelha de análise de conteúdo da pesquisa (entrevista com os pais)

Categorias	Subcategorias	
Surdez	Surdez como deficiência	Pais demonstram entender a surdez como deficiência ou incapacidade.
	Surdez como diferença	A surdez como diferença não aparece no discurso dos pais.
Comunicação	Língua de Sinais	Poucos pais relatam saber o mínimo de Libras.
	Comunicação oral	A maioria dos pais tenta se comunicar oralmente com seus filhos.
	Gestos Naturais	Foi relatado em um dos casos o uso de gestos naturais

Relacionamento	Atividades Cotidianas	Pouca interação no dia-a-dia. Apenas cuidados básicos necessários
	Atividades em Família	Festas e eventos em família, como aniversários, datas comemorativas, etc.
	Atividades na Escola	Participação ativa dos pais nos eventos promovidos pela escola.
Escola	Escola como mediadora	A escola faz intermediação entre os pais ouvintes e seus filhos surdos.
Libras	Aprendizado de Libras por parte dos pais	Dificuldade de conciliar horários.
		Dificuldade motora (coordenar dedos e mãos).
		Dificuldade de aprender uma nova língua.
Comunidade Surda	Interação com a comunidade surda	Interação apenas através da escola.
		Baixo interesse em conhecer a comunidade surda.
		Desconhecem a comunidade surda.

A abordagem da direção escolar em relação à surdez, de maneira semelhante ao relatado pelos pais, mostra uma visão de surdez associada à deficiência, porém em sua visão, a comunicação por meio da Libras é mais do que importante, é essencial para o relacionamento entre pais e filhos. Segundo o relato, a escola promove eventos para melhor interação familiar, porém é percebido que os pais, mesmo sendo participativos nestas atividades, não estão tão próximos à escola quanto seria necessário, embora a escola frequentemente exerça o papel de mediadora entre pais e filhos e muitas vezes de solucionadora de conflitos entre estes, fato que é percebido pela diretora como negativo. Foi também referido que os pais apresentam desinteresse em relação à aprendizagem de Libras, visto que a própria escola oferece o curso, mas poucos o fazem e muitas vezes há abandono. Foi

também verificado que, diferentemente dos pais ouvintes, a escola se coloca junto a comunidade surda como referência, faz parte da política da escola estar aberta à esta comunidade.

Quadro 5

Grelha de análise de conteúdo da pesquisa (entrevista com a diretora da escola)

Categorias	Subcategorias	
Surdez	Surdez como deficiência	Define surdez como ausência de audição.
	Surdez como diferença	A surdez como diferença não aparece em sua fala.
Comunicação	Língua de Sinais	Considera essencial para a educação dos surdos.
	Comunicação oral	Não foi abordado.
	Gestos Naturais	Não foi abordado.
Relacionamento entre pais e filhos	Atividades Cotidianas	Escola promove eventos para melhor interação dos pais com seus filhos.
	Atividades em Família	
	Atividades na Escola	De acordo com sua visão, os pais não estão tão próximos da escola quanto seria necessário.
Escola	Escola como mediadora	A escola faz intermediação entre os pais ouvintes e seus filhos surdos.
	Escola como solucionadora.	Na visão da diretora a escola assume responsabilidades que seriam dos pais.
Libras	Aprendizado de Libras por parte dos pais	Desinteresse pelo curso de Libras oferecido pela escola.
		Falta de tempo dos pais, vida 'corrida'.
Comunidade Surda	Interação com a comunidade surda	A escola é aberta à comunidade surda.

Considerando estes resultados, verifica-se que há divergência entre a maneira como os pais ouvintes percebem a si mesmos e seus

relacionamentos com seus filhos e a maneira como são percebidos pela direção da escola, especialmente no que diz respeito à comunicação e seu impacto no relacionamento familiar. O que os pais entendem como boa ou muita boa relação, a diretora percebe como difícil.

Tendo em vista a triangulação dos dados, a análise das categorias foi comparada a duas outras pesquisas com abordagens semelhantes, sendo elas, a pesquisa de Silva, Pereira & Zanolli (2007), realizada no CEPRE (Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação), localizado em Campinas (São Paulo) e também a pesquisa de Rodrigueiro & Yaegashi (2013), realizada no Centro Educacional Para Surdos, localizado em Maringá (Paraná).

A investigação de Silva, Pereira & Zanolli (2007) teve por objetivo analisar a concepção que mães ouvintes de filhos surdos tem sobre a surdez e relacionar à modalidade de linguagem utilizada na interação entre eles. Foram entrevistadas 10 mães ouvintes.

O trabalho de Rodrigueiro & Yeagashi (2013), por sua vez, teve por objetivo investigar a concepção da família sobre a criança surda desde o seu nascimento e a forma de participação dos pais no desenvolvimento e aquisição da linguagem de seus filhos. Esta pesquisa envolveu 11 casais (pai e mãe) e buscou compreender o papel da família e da escola no desenvolvimento da criança surda.

No que diz respeito a concepções sobre a surdez foi constatado que a visão clínico-terapêutica foi predominante nas três pesquisas, havendo muito pouco espaço para concepções distintas. Igualmente, nas três pesquisas foi verificado que as crianças passaram a aprender Libras apenas após entrar na escola. Esta dominância da perspectiva clínico-terapêutica se coloca em oposição às demandas da comunidade surda, que busca politicamente firmar-se enquanto identidade, como diferença e não como deficiência.

No que diz respeito à comunicação, algumas diferenças entre as pesquisas puderam ser constatadas. Na pesquisa de Silva, Pereira & Zanolli (2007) a maioria das mães adere ao uso da língua de sinais porém fazendo uso simultâneo da fala e em alguns casos o uso de de gestos naturais, enquanto que na pesquisa de Rodrigueiro e Yaegashi (2013) foi relatado que primeiro os filhos aprenderam Libras na escola e então os pais relataram ter aprendido Libras com seus próprios filhos, em casa e não houve menção à oralização, porém há presença de comunicação por meio de gestos naturais que, segundo os pesquisadores, não configuram uma linguagem propriamente, mas uma forma de entendimento. Foi perceptível que no contexto das duas pesquisas citadas há significativa maior frequência do uso da Libras do que na presente pesquisa, onde foi constatado que os pais em sua grande maioria desconhecem mesmo o mínimo essencial da língua de seus filhos surdos. Em comum, as três pesquisas apresentaram maior participação das mães na criação dos filhos, o que parece refletir na qualidade da comunicação entre eles.

A visão sobre o papel da escola também foi convergente nas três pesquisas, os pais consideram a escola como espaço de aprendizagem e desenvolvimento para seus filhos. Também foi convergente a visão da escola como mediadora na relação entre pais e filhos, surgindo também a escola como uma espécie de 'salvadora', onde os pais constantemente buscam todo tipo de orientação para lidar com seus filhos surdos e suas especificidades. Percebe-se nos três casos, talvez de maneira mais incisiva na presente pesquisa, que há por parte dos pais a tendência a delegar à escola a responsabilidade pelo desenvolvimento de seus filhos.

Também nas três pesquisas foi verificado que a comunidade surda não foi tematizada por nenhum dos pais envolvidos, onde realmente parece não

haver por parte dos pais ouvintes qualquer interesse em conhecer ou interagir com esta. Estes pais ouvintes parecem interagir com a temática surdez apenas a nível individual, apenas no que diz respeito à educação de seus próprios filhos.

Na presente pesquisa realizada, quanto ao aprendizado de Libras, pais relataram ter muitas dificuldades na aprendizagem de Libras e expuseram fatores que dificultam, como: falta de disponibilidade de tempo, coordenação motora e a própria dificuldade em aprender outra língua. Silva, Pereira & Zanolli (2007), por sua vez, apontam que todas as mães dizem saber Libras em algum nível e usar também a oralização e não mencionam, portanto, nenhuma dificuldade aparente em aprender, enquanto segundo Rodriguero & Yaegashi (2013), os pais relataram ter aprendido a se comunicar em Libras com seus próprios filhos.

Observa-se diante das situações relatadas a tendência de muitos pais em oralizar e desejar que seus filhos oralizem, onde adotam ainda as ideias dominantes, adaptadas a um modelo de medicalização da surdez. Skliar (2013) ressalta que nos últimos cem anos, as práticas de correção e normalização tendem negar a existência de uma comunidade surda, a língua de sinais, experiências visuais, ainda existentes nos dias de hoje. Esta tendência, relatada por Skliar (2013) foi verificada nas três pesquisas, tanto pela maneira como os pais se expressam sobre 'ser surdo', quanto na maneira como demonstram ignorar qualquer questão relativa à comunidade surda e suas especificidades.

De acordo com Paula & Pereira (2014) a fala e gestos espontâneos são as formas mais usadas pelas famílias em geral, por ser a mais confortável e satisfatória para os familiares ouvintes. Esses mesmos familiares, ou melhor as mães, avaliam que suas interações comunicativas com seus filhos surdos

acontecem de maneira razoável ou boa, o que sugere que as avaliações delas não correspondem à realidade, tendo em vista que utilizam formas comunicativas inadequadas a pessoas surdas.

Goldfeld (2002) mostra que há pais que mesmo que tenham vontade e interesse em aprender a língua de sinais, por ser uma segunda língua, encontram muitas dificuldades. O grau do convívio entre os pais e a comunidade surda é importante para amenizar essa dificuldade com a língua de sinais. A consolidação da filosofia bilíngue traz a mudança dessa realidade, para que tenha uma interação adequada e significativa entre pais ouvintes e a comunidade surda, favorecendo assim o desenvolvimento da criança surda.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa proporcionou uma investigação acerca das questões comunicativas em relação aos pais ouvintes e alunos surdos de uma escola para surdos, onde através desta foi possível perceber reações destes desde o nascimento de seu filho surdo, em relação ao diagnóstico da surdez, bem como a sua participação, relacionamento e comunicação com seus filhos.

A relevância deste estudo consiste na possibilidade de fornecer dados mais abrangentes para um melhor entendimento da função da família e da escola no desenvolvimento comunicativo da criança surda.

A utilização de entrevista como instrumento de coleta de dados, mostrou-se coerente e se adequou ao estudo, por estar relacionada à análise qualitativa, e possibilitou a percepção e análise de dados fornecidos, embora a maioria dos pais no momento das entrevistas tenha demonstrado timidez diante do fato de serem gravados, o que possivelmente fez com que não se estendessem muito nos assuntos abordados.

Na abordagem sobre a surdez, o momento do diagnóstico é expresso pela tristeza, sofrimento e medo por não saber lidar com o problema, em específico, a dificuldade para se comunicar com o filho. Quanto à etiologia, os pais relataram a causa da surdez sendo desconhecida pelos mesmos, exceto por um caso em que a surdez foi causada por doença. O diagnóstico ocorreu tardiamente de acordo com todos os relatos.

Constatou-se que não havia por parte da maioria dos pais um contato mais próximo com surdos antes do nascimento do filho, com exceção de dois casos onde uma mãe já tinha uma filha mais velha que é surda e outra mãe que tinha um cunhado.

A maioria dos pais demonstrou uma certa dificuldade para manter um diálogo com os filhos, houve situações ditas pelos pais que seus filhos se expressavam, faziam sinais que os pais não entendiam e ficavam meio que perdidos, sem resposta ou explicação à situação, ou melhor sem nenhuma compreensão.

A maioria também demonstrou pouco envolvimento em relação a um convívio de forma estreita e participação direta nas atividades com o filho, estabelecendo seu contato mais nas atividades básicas diárias. Em relação ao contexto escolar, constatou-se que alguns pais se fazem presentes na escola somente em eventos, festas, reuniões, para levar e buscar seus filhos, ou em situações restritas a problemas de ordem pessoal.

Constatou-se também que a aquisição da língua de sinais só ocorre a partir do momento em que a criança inicia na escola e os pais, por sua vez, aprendem a língua de sinais por meio de cursos disponibilizados pela escola. Porém, apenas uma minoria faz o curso. Como relataram os próprios pais, é um aprendizado difícil, pois necessita de um controle motor com os dedos e mãos e o raciocínio aberto para a aprendizagem, sem contar a questão do tempo, onde alguns colocam obstáculos para não frequentar o curso. Embora a maior parte dos pais reconheça a importância da Libras na vida de seus filhos e também a necessidade do curso de língua de sinais, não há muito envolvimento nessa questão.

Há um reconhecimento pelos pais do trabalho educativo feito pela escola, a importância de uma língua especificamente para o surdo, porém há pouco envolvimento dos mesmos, pois ainda ocorre uma resistência, mesmo que implícita, evidenciando a dificuldade dos pais e o não engajamento da família nas atividades relacionadas à Libras. Com base na literatura e nos resultados desta pesquisa, pode-se afirmar que a participação da família no

desenvolvimento e na comunicação de seu filho é muito importante (Goldfeld, 2002). Mesmo havendo as diferenças culturais entre pais ouvintes e filhos surdos, a melhor solução encontrada para a efetivação da comunicação entre eles é o bilinguismo. Sabemos que muitos pais se sentem impotentes diante da diferença linguística entre eles e seu filho surdo, sendo uma questão realmente cultural e que necessita de adaptação, de visão em relação ao filho e à língua. Quadros (2008) afirma que a deficiência não é um problema da pessoa que a possui, mas de quem a vê, em que o conflito que envolve o surdo, pais, irmãos, enfim as famílias principalmente, está associado ao preconceito e aceitação dessa condição.

Portanto, depara-se ainda com tipos de famílias que dizem respeitar o surdo, aceitar e considerar importante a língua de sinais, mas que reproduzem o modelo oralista em suas rotinas, assim mostrando que a realidade de um surdo na família não é tão fácil de ser aceita e de sua família em se desprender dos padrões dominantes principalmente na questão da língua. Essa controvérsia é nítida em muitas falas dos pais, distorções entre o que eles pensam como verdade, acham sobre suas realidades, quando dizem ter um 'bom entendimento', um 'bom relacionamento' e o que realmente há, pois sabemos que relacionar-se bem, implica comunicar-se bem.

Com base da literatura trabalhada e nos resultados desta pesquisa, tem-se que a família necessita participar mais ativamente do desenvolvimento do aluno surdo e do processo de aquisição da língua. Tão importante quanto essa participação, é também o estreitamento das relações entre a família e a escola, conforme os relatos dos pais, onde apontam a escola como mediadora, que intervém e intermedia nas questões de relacionamentos entre pais e filhos, como também nas questões escolares. Em outra vertente por parte da diretora, a escola é mediadora e solucionadora, deslocando para

a escola outros encargos que deveriam ser de competência da família, levando a perceber que os surdos em casa recebem uma língua descontextualizada onde há impasses e desentendimentos. Seus pais, por não saberem a Libras, têm muitas dificuldades em se comunicar e esta problemática é levada para a escola solucionar na maioria das vezes e a família fica na dependência e na expectativa da intervenção da escola para conversar, explicar as questões tanto para o aluno surdo quanto para a família que não o entende, problemas muitas vezes de ordem pessoal, que poderiam ser sanados na própria família, dentro de casa.

Por fim, é fundamental esclarecer que a realização desta pesquisa não esgotou as possibilidades de investigar o tema em questão, fez surgir várias inquietações que ainda devem ser mais exploradas, onde é necessário um trabalho de conscientização dos pais à importância e aprendizagem de Libras como fator fundamental para uma melhor comunicação com filho surdo, e que para isso necessita um trabalho em conjunto de parceria com a área da saúde, educação e políticas públicas. Principalmente no que tange à educação de surdos e às questões relacionadas à família, que sempre são complexas e desafiadoras, considera-se importante pesquisar também como por exemplo, após o nascimento de uma criança surda, como ficam os irmãos dentro do grupo familiar.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, P. F. C. (2009). Discurso da mãe ouvinte durante a interação com o filho surdo. Dissertação de Mestrado, Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Recuperado de https://www.uva.br/mestrado/dissertacoes_fonoaudiologia/patricia_b_figueiredo.pdf
- Bakhtin, M. (2011). Estética da criação verbal. (Pereira, M. E. G. G. Trad.) São Paulo, SP: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1979)
- Bakhtin, M. & Volochinov, V. N. (1995). Marxismo e Filosofia da Linguagem. (7a ed. M. Lahud e Y. F. Vieira, Trad.). São Paulo, SP: Hucitec. (Obra original publicada em 1929)
- Bechara, E. (2006). Ensino de Gramática: Opressão? Liberdade? São Paulo, SP: Ática.
- Bernardes, M. E. M. (2011). Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15 (2), 323-332. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572011000200014>
- Borsel, J. V., Pereira, M. M. B. & Soares, R. C. A. (2013). Avaliação do vocabulário de crianças surdas inseridas no contexto educacional da pré-escola do Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, 40 (2), p. 75-82.
- Brito, L. (1993). Integração social e educação de surdos. Rio de Janeiro, RJ: Babel.
- Capovilla, F. C. (2000). Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total. *Revista Brasileira de Educação Especial*. São Paulo, 6 (1), pp. 99-116. Recuperado de http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art06.pdf
- Cardoso, T. A. L. (2003). Desenvolvimento da Linguagem. Portugal, Évora: Profala. Recuperado de <http://www.profala.com/arttf64.htm>

- Caregnato, R. C. A. & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17.pdf>
- Cárnio, M. S., Couto, M. I. V. & Lichtig, I. (2000). In Lacerda, C. B. F., Nakamura, H. & Lima, M. C. (orgs.), *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue*. São Paulo, SP: Plexus.
- Carvalho, C. (2014). Saussure e a Língua Portuguesa. *Revista Matraca (UERJ)* v. 21, n. 34, pp. 13-24. Recuperado de <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraca/article/view/17503/12894>
- Carvalho, N. S. (2010). *Surdez e bilinguismo: perspectivas, possibilidades e práticas na educação para surdos*. Monografia de Conclusão de Curso, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil. Recuperado de <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Naiana-Santos-Carvalho.pdf>
- Castro, R. P. & Pedrosa, M. P. (2010). Encarando a diversidade: o ensino e aprendizagem de ciências e a formação de alunos surdos. *Revista Virtú – ICH (UFJF)* v. 1, pp. 1-11. Recuperado de <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a31.pdf>
- Chizzotti, A. (2005). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo, SP: 2005.
- Costa, J. P. B. (2010). *A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Cruz, A. L. F. (2010). Os surdos e sua relação com a família: fator de inclusão/exclusão e aprendizagem. *Revista Pandora Brasil*, 17 (4). Recuperado de http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/libras/agnes.htm
- Cruz, R. C. V. & Souza, V. V. S. (2015). Processo de educação dos surdos a partir da língua de sinais: um olhar para letramento e gêneros. *Interletras*, 22 (4), 1-20. Recuperado de http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n22/artigos/15.pdf

Declaração Mundial de Educação de Surdos. XV Congresso Mundial de Pessoas Surdas: Madri, julho de 2007. Disponível em:<<http://www.cns.es/noticia-phd?ID817>>.

Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis ns. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-norma-pe.html>

Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

Declaração de Salamanca. (1994). Resolução sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência mundial sobre educação especial. UNESCO. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Deus, M. L. F. (2013). Surdez: linguagem, comunicação e aprendizagem do aluno com surdez na sala de aula comum. Revista Anápolis Digital, v. 5. Recuperado de <http://www.semect.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/2013/05/Maria-de-Lourdes-Fonseca.pdf>

Dizeu, L. C. T. B. & Caporali, S. A. (2005). Uma língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. Educação & Sociedade, 26 (91), 583-597. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200014>

Dorneles, M. V. (2011). Família ouvinte: diferentes olhares sobre a surdez e educação de surdos. Trabalho apresentado ao X Congresso Nacional de Educação – Educere e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, PR. Recuperado de http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5611_3080.pdf

- Dorziat, A. (2009). O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.
- Dorziat, A. (2013). Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: Skliar, C. (org.). Atualidade da bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Eichler, M. L. & Fagundes, L. (2005). Atualizando o debate entre Piaget e Chomsky em uma perspectiva neurobiológica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (2), 255-266. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722005000200014>
- Fernandes, E. (2003). Teorias de aquisição da linguagem. In: Goldfeld, M. (Org.). Fundamentos em fonoaudiologia: linguagem. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan.
- Fiorin, J. (2007). Linguagem e Ideologia. São Paulo, SP: Ática.
- Gesser, A. (2009). LIBRAS? Que língua é essa? – Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo, SP: Parábola.
- Gesueli, Z. M. (2006). Língua (gem) e identidade: a surdez em questão. *Educação & Sociedade*, 27 (94), 277-292. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100013>
- Gil, A. C. (2002). Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo, SP: Atlas.
- Góes, M. C. R. (2000). Com quem as Crianças Surdas Dialogam em Sinais. In: Lacerda, C. B. F. & Góes, M. C. R. (Orgs.). Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo, SP: Lovise.
- Goldfeld, M. (2002). A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo, SP: Plexus.
- Goldfeld, M. (2003). Fundamentos em Fonoaudiologia: Linguagem. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan.
- Goldfeld, M. & Frota, S. (2006). Enfoques em Audiologia e Surdez. São Paulo, SP: AM3 Artes.

- Guarinello, A. C. (2007). O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos. *Distúrbios da Comunicação*, 17 (2), 245-254. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/viewFile/11719/8442>
- Guarinello, A. C., Claudio, D. P., Festa, P. S. V. & Paciornik, R. (2013). Reflexões sobre as interações linguísticas entre familiares ouvintes - filhos surdos. *Tuiuti: Ciência e Cultura*, Curitiba, 46. p. 151-168. Recuperado de http://www.utp.br/tuiuticienciaecultura/ciclo_4/tcc_46_programas/pdf_46/art10_reflexoes.pdf
- Honora, M. & Frizanco, M. L. E. (2009). *Esclarecendo as deficiências*. São Paulo: Ciranda.
- Jucá, L. (2004, setembro). Surdez e família. Educação de surdos: múltiplas faces do cotidiano escolar. Anais do III Congresso Internacional e IX Seminário Nacional do INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Kenedy, E. (2008). Gerativismo. In Martelotta, M. E. T. (org.), *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto.
- Karnopp, L. B. (1999). Aquisição fonológica na língua brasileira de sinais: estudo longitudinal de uma criança surda. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/60505/000862852.pdf?sequence=1>
- Karnopp, L. B. (2004). Língua de sinais na educação dos surdos. In Thoma, A. S. & Lopes, M. C. (orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC.
- Kyle, J. (2013). O Ambiente Bilíngue: Alguns Comentários Sobre o Desenvolvimento do Bilinguismo Para os Surdos. In: Carlos Skliar (org.). *Atualidade da Educação Bilíngue Para Surdos*. Porto Alegre, RS: Editora Mediação.
- Kozlowski, L. A. (2000). A educação bilíngue-bicultural do surdo. In Lacerda, C. B. F., Nakamura, H. & Lima, M. C. (orgs.), *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue*. São Paulo, SP: Plexus.

- Lacerda, C. B. F. (2000). Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo, SP: Lovise.
- Lacerda, C. B. F. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Caderno Cedes, Campinas, 26 (69), p. 163-184.
- Lacerda, C. B. F. & Montelatto, S. A. C. (2000). As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica. In Lacerda, C. B. F., Nakamura, H. & Lima, M. C. (orgs.), Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue. São Paulo, SP: Plexus.
- Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/lei10436.html>
- Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Lima, M. S. (2004). Surdez, bilinguismo e inclusão. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Recuperado de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/dito_pretendido.pdf
- Linden, A. (2008). Surdez. Recuperado de <http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?402>
- Liz, L. L. & Trindade, A. S. (2013). Do inatismo ao interacionismo: a aquisição de linguagem e a aprendizagem da língua escrita influenciada pelas TIC. Trabalho apresentado ao IX Encontro do Grupo de Pesquisa “Educação, Arte e Inclusão”, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, SC. Recuperado de <https://virtual.udesc.br/eventos/ixencontro/08.pdf>
- Lopes, M. C. (2011). Surdez e Educação. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Lúria, A. R. (1986). Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Lúria. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

- Macedo, W. K. L. (2009). Por Saussure e Bakhtin: concepções sobre língua/linguagem. Trabalho apresentado ao I Congresso Nacional de Linguagem e Representações: Linguagens e Leituras, Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, BA. Recuperado de http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-53.pdf
- Maestri, R. C. (2014). História de vida de uma psicóloga e professora surda: mediações, desconstruções e construções. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado de <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/37240/R%20-%20D%20-%20RITA%20DE%20CASSIA%20MAESTRI.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Martins, G. A. (2006). Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa. São Paulo, SP: Atlas.
- Minayo, M. C. S. (2004). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.
- Mousinho, Renata. (2010). O falante inocente: linguagem pragmática e habilidades sociais no autismo de alto desempenho. *Revista Psicopedagogia*, 27(84), 385-394. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300008&lng=pt&tlng=pt
- Mousinho, R., Schmid, E. , Pereira, J. , Lyra, L., Mendes, L., & Nóbrega, V. (2008). Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. *Revista Psicopedagogia*, 25(78), 297-306. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000300012&lng=pt&tlng=pt.
- Nakamura, H. Y. , Lima, M. C. M. P. & Gonçalves, V. M. G. (2000). Ambulatório de neuropsicodiagnóstico da surdez: papel da equipe interdisciplinar. In Lacerda, C. B. F., Nakamura, H. & Lima, M. C. (orgs.), *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue*. São Paulo, SP: Plexus.
- Nascimento, A. L. (2010). As primeiras aprendizagens da criança surda: a participação da família na educação precoce. *Revista Arqueiro*, 22 (1), pp. 22-33. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Nacional de Educação de Surdos.

- Neves, R. C. (2009). Comunicação empresarial integrada. Rio de Janeiro, RJ: Editora Mauad.
- Paula, A. S. & Pereira, M. M. B. (2014). Manual informativo para pais: conhecendo melhor a surdez. Revista Espaço, Rio de Janeiro, 41 (1), p. 65-79.
- Perlin, G. T. T. (2013). Identidades Surdas. In Skliar, C. (org.), A surdez. Porto Alegre, RS: Editora Mediação.
- Perlin, G. T. T. & Strobel, K. (2008). Fundamentos da educação de surdos. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Recuperado de http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf
- Pino, Angel. (2010). A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. Psicologia USP, 21 (4), pp. 741-756. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42025/45693>
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. (2013). Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Universidade Feevale.
- Quadros, R. M. (2003). Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. Revista Ponto de Vista, Florianópolis, 5, p. 81-111. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246/3850>
- Quadros, R. M. (2005). O bi do bilinguismo na educação de surdos In: Surdez e bilinguismo. 1 ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediação.
- Quadros, R. M. (2008). O bilinguismo na educação de surdos. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Quadros, R. M. & Pizzio, A. L. (2011). Aquisição da Língua de Sinais. Florianópolis, SC: UFSC. Recuperado de http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificaaquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_lguas_de_sinais_.pdf

- Reily, Lucia. (2007). O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(35), 308-326. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000200011>
- Rodriguero, C. R. B. (2010). O desenvolvimento da linguagem e educação do surdo. *Psicologia em Estudo*, 5 (2), 99-116. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722000000200008>
- Rodriguero, C. R. B. & Yaegashi, S. F. R. (2013). A família e o filho surdo: uma investigação acerca do desenvolvimento psicológico da criança segundo a abordagem histórico-cultural. Curitiba, PR: CRV.
- Rossi, T. R. F. (2003). Mãe ouvinte/filho surdo: a importância do papel materno no contexto do brincar. In Silva, I. R., Kauchakje, S. & Gesueli, Z. M. (orgs.), *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo, SP: Plexus Editora.
- Santana, A. P. (2007). *Surdez e Linguagem – aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo, SP: Plexus Editora.
- Santos, G. O., Filho & Oliveira, R. R. S. (2010). Os desafios na comunicação entre os surdos e a família. Recuperado de <http://www.webartigos.com/artigos/os-desafios-na-comunicacao-entre-os-surdos-e-a-familia/31113/>
- Saussure, F. (2006). *Curso de linguística geral*. (24a ed., A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein, Trad.). São Paulo, SP: Pensamento-Cultrix. (Obra original publicada em 1916)
- Severino, A. J. (2014). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo, SP: Cortez.
- Silva, M. S. E. (2010). Um olhar sobre a identidade surda. Trabalho apresentado ao Fórum Nacional de Crítica Cultural 2 – Educação básica e cultura: diagnósticos, proposições e novos agenciamentos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA. Recuperado de <http://www.poscritica.uneb.br/anais-eletronicos/arquivos/32%20-%20UM%20OLHAR%20SOBRE%20A%20IDENTIDADE%20SURDA.pdf>
- Silva, A. B. P., Pereira, M. C. C. & Zanolli, M. L. (2007). Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (3), pp. 279-286.

- Silva, E. K. , Pimentel, L. R. G., Guebur, L. R. & Mallmann, L. J. (2016). Processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo no ensino fundamental. Caderno na Escola de Educação e humanidades, Curitiba, v. 1 (11). Pp. 64-83. Recuperado de <http://revistas.unibrasil.com.br/cadernoseducacao/index.php/educacao/article/view/101/85>
- Sixel, A., Cardoso, G. M. R. & Goldfeld, M. (2006). Acolhimento e Orientação às Famílias de Crianças Surdas. In Frota, S. & Goldfeld, M. (orgs.), Enfoques em audiologia e surdez. São Paulo, SP: AM3.
- Skliar, C. (2013). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Soares, M. V. (2009). Aquisição da linguagem segundo a. Psicologia Interacionista: três abordagens. Revista Gatilho, 5 (9), 1-24. Recuperado de www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/maria_vilani_soares.pdf
- Stelling, E. P., Stelling, L. F. P., Torres, Elenilde, M. S. & Castro, H. C. (2014). Pais ouvintes e filho surdo: dificuldades de comunicação e necessidade de orientação familiar. Revista Espaço v. 1 (42). 13-23.
- Strobel, K. (2008). As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis, SC: Editora da UFSC.
- Tomasello, M. (2003). Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vieira, C. R. (2011). Educação de surdos: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, Brasil. Recuperado de https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/03062013_143807_claudiadissertacao.pdf
- Vieira, S. R. & Bondezan, A. N. (2010). A criança surda: causas, prevenção e educação escolar. Trabalho apresentado ao II Simpósio Nacional de Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, PR. Recuperado de <http://cac.php.unioeste.br/eventos/iisimpósioeducacao/anais/trabalhos/188.pdf>
- Vygotsky, L. S. (2007). A Formação Social da Mente. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Witkoski, S. A. (2012). *Educação de surdos pelos próprios surdos: uma questão de direitos*. Curitiba, PR: Editora CRV.

6. APÊNDICES

APÊNDICE A - Entrevista: Guião (Pais)

Comunicação Bilíngue Entre Alunos Surdos e Seus Pais Ouvintes

Sexo: Grau de Parentesco:

Residência: Número de Filhos:

Do seu filho(a)

Sexo: Idade: Ano Escolar:

Grau de surdez: [leve] [moderado] [profundo] [severo]

Surdez: [nascença] [adquirida] Uso de Aparelho Auditivo: [sim] [não]

Comunicação: [Libras] [oral] [ambos] [outros]

Leitura da Língua Portuguesa Escrita: [sim, com dificuldade]; [sim, sem dificuldade]; [sim, com muita dificuldade]; [não].

Idade do diagnóstico da surdez: Idade do 1º Contato com a Libras:

Roteiro de Entrevista

- 1. Para você, o que é surdez?**
- 2. Como você reagiu ao diagnóstico de seu filho? E como o restante da família reagiu?**
- 3. O que você sabia sobre a surdez antes do diagnóstico do seu filho?**
- 4. Como você se comunica com seu filho surdo?**
- 5. Você entende quando seu filho 'fala' com você?**
- 6. Como é a participação de seu filho nas atividades familiares?**
- 7. E você, como participa das atividades do seu filho?**
- 8. Descreva a rotina familiar com ele.**
- 9. Como é seu relacionamento com seu filho?**

- 10. Você aprendeu LIBRAS? Como?**
- 11. Teve alguma dificuldade em aprender? Por quê?**
- 12. Qual a importância da LIBRAS na comunicação?**
- 13. O que você aconselharia a outros pais de filhos surdos?**

APÊNDICE B - Entrevista: Guião (Diretora)

Comunicação Bilíngue Entre Alunos Surdos e Seus Pais Ouvintes

Sexo: _____ Função Exercida na Escola: _____
Residência: _____ Tempo de Atuação na Escola: _____

Atuação em Educação de Surdos

Graduação: _____ Pós-Graduação: _____
Surdez: [sim] [não]
Libras: [básico] [intermediário] [avançado] [fluente]

Roteiro de Entrevista

1. Para você, o que é surdez?
2. Por que você escolheu trabalhar com educação de surdos?
3. Quais as especificidades da educação de surdos? Qual diferencial em relação à educação regular?
4. Como é a participação dos pais na vida escolar dos filhos?
5. De que maneira a escola contribui para melhorar a participação dos pais?
6. O que pensa sobre a comunicação entre pais ouvintes e alunos surdos?
7. O que a escola faz para melhorar a comunicação entre eles?
8. Quais as dificuldades encontradas na relação com os pais?
9. A escola oferece curso de Libras?
 - 9.1 Como é a participação dos pais neste curso? Por quê?

- 10. Na sua opinião, o que pode ou não contribuir para a aprendizagem dos pais na língua de sinais? Quais fatores podem ajudar ou prejudicar neste processo de aquisição?**
- 11. Qual a relação da Escola Arlete Rosa Castanho com a comunidade surda?**
- 12. Quais as dificuldades encontradas pela gestão que interferem no processo educacional?**
- 13. Gostaria de deixar algum conselho para os pais ouvintes com filhos surdos?**

APÊNDICE C – Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Comunicação Bilíngue Entre Alunos Surdos e Seus Pais Ouvintes”, conduzida por Andréia Maria dos Santos.

Esta pesquisa tem por objetivo discutir os fatores condicionantes aos pais ouvintes de alunos surdos quanto ao aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Você foi selecionado (a) por fazer parte da população-alvo do estudo (pais ouvintes de alunos surdos da Escola Municipal Arlete Rosa Castanho). Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Sua participação neste estudo não envolverá riscos de qualquer natureza. Sua participação consistirá em participar de entrevista em grupo e/ou entrevista individual.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação dos indivíduos ou instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, o qual ficará sob a guarda do pesquisador responsável.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Cabo Frio, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE D – Transcrições das Entrevistas

Quadro 6

Categorias e Respetivas Unidades de Análise Obtidas (Pais)

Categoria	Unidade de Análise
Concepções sobre a surdez	<p><i>“Ah, surdez é uma deficiência né, auditiva da onde vem a perda da audição né, a criança passa a não escutar e tem aquela dificuldade de comunicação com a gente”. (P2)</i></p> <p><i>“A surdez para mim além de ela ter uma deficiência física é algo que não impede de você viver igual a todos na sociedade principalmente.” (P3)</i></p> <p><i>“Surdez é um... surdez é um diagnóstico né, que meu filho teve, ele tem surdez profunda bilateral, ele não escuta nada e então isso daí é muito grave, a gente precisa ta sempre por dentro dessas coisas da surdez.” (P6)</i></p>
Reações frente ao diagnóstico	<p><i>“Nossa! Na época eu fiquei muito triste quando eu soube, descobriu o diagnóstico dele com três anos de idade, muito tarde e a gente ficamos muito triste, eu e a família toda ficamos muito triste demais, o pai na época nem aceitava isso, achava que isso não era possível, mas o diagnóstico mostrou pra gente que ele era surdo, então nós ficamos muito tristes com esse diagnóstico de surdez profunda né, que ele nasceu é de nascença.” (P6)</i></p> <p><i>“Eu chorei muito, o pai ficou arrasado e os avós também, como que seria comunicar com ele?” (P10)</i></p> <p><i>“Quando eu soube fiquei muito preocupada com ela, porque até então não entendia o que ela fazia, o que ela queria se expressar, então foi muito difícil, e às vezes me pegava chorando né, por não entender como que eu iria lidar com minha filha se eu não tenho uma comunicação pra entrar com ela né, conversar com ela, então foi muito difícil. Os avós não têm né, mas meu esposo ficou um pouco triste porque até então na família dele tem o irmão dele é surdo né, que sofreu uma meningite, nasceu perfeito mas sofreu uma meningite e perdeu totalmente a audição, mas ele não esperava que a filha iria nascer desse jeito, então ele ficou muito assim preocupado, então ele ficou como ele iria lidar com a filha desse jeito e dependeu muito de muita oração, o dia a -dia e agora ele tá bem mais tranquilo né, e ela também tá numa escola boa, então ta dando pra gente conviver com esse amor.” (P9)</i></p> <p><i>“Fiquei muito triste né, mas é tudo assim a gente vai aprendendo né, a lidar com a situação. Ficou assim, um pouco né, a gente pais fica um pouco meio triste porque tem pessoas que não tem paciência né, de trabalhar né... Mas agora ta bem, já compreende, ta bem tranquilo.” (P8)</i></p>

(continuação)

Relacionamento
entre pais e
filhos

“Bom, o relacionamento dela é bom comigo, porque até então eu agora estou no curso de Libras, estou aprendendo um pouco, devagar, porque é uma língua muito difícil, muito difícil, mas a gente tenta se comunicar da maneira possível, e ela como é uma filha boa, ela é obediente e ela fica muito assim naquele amor, naquele carinho eu com ela, tem sido uma benção minha vida com ela.” (P9)

“Em casa, eu fico olhando né, participando das atividades dele, vou na escola para saber das atividades dele, converso com os professores para saber como ele tá, converso sobre as amizades dele, essas atividades dele para mim é normal.” (P2)

“Meu relacionamento com minha filha é difícil, às vezes ela me pergunta e eu não consigo entender, aí ela fica irritada, porque a comunicação de um deficiente auditivo com um ouvinte é difícil, principalmente quando o ouvinte não entende nada de Libras, aí fica complicado.” (P5)

“Bom, em questão de relacionamento eu seria até suspeito em dizer isso, mas graças a Deus é ótimo, eu procuro o máximo entender ela, porque é difícil já ter um filho jovem, ainda mais com um grau uma surdez aí, normal já é difícil, imagina não tendo uma participação dela, então eu procuro ser o mais pacífico possível, procurar entender mais ela nesse ponto”. (P1)

“Falando e em gestos e ele em Libras.” (P10)

Comunicação
entre pais e
filhos

“Algumas coisas, algumas coisas dá para entender, outras não, é muito difícil falar em Libras.” (P10)

“Através dos lábios falando com ela, ela olhando para meus lábios e eu também entrei no curso de Libras pra ajudar, mas ainda eu não sei, eu sei mais ou menos e ela conversa muito e eu falo assim (nome) olha para meus lábios’, aí ela vai entendendo o que eu quero expressar para ela.” (P9)

“Pouco, porque não entendo né Libras, os sinais... Mas ele lê os lábios, então entendo um pouco.” (P7)

“O pai dela não entende ela em nada, eu sempre reclamo com ele, para não ficar falando ‘sim’, porque um dia ele pode afirmar uma coisa e ela faz outra.” (P5)

(continuação)

O papel da escola

“Pois é, tem as atividades na escola sempre to presente aqui, os professores, por exemplo, sempre são bem calorosos com meu filho, e eu sempre participo, sempre venho participar das atividades, tanto na escola como em casa também participo.” (P6)

“Ah, eu participo como posso, a gente assiste televisão juntas, às vezes ela pega e começa escrever para mim, aí eu fico lá olhando e quando ela fala de sinais que eu não entendo, mando ela escrever, e às vezes as brincadeirinhas. Venho na escola né, quando tem atividades se precisa da mãe para ter presença, sempre que posso, eu venho.” (P5)

Aprendizagem de Libras

“Tenho dificuldade, pelos horários e os dias que eu trabalho, coincide nos dias que trabalho, é muito difícil Libras.” (P10)

“Algumas coisas, algumas coisas dá para entender, outras não, é muito difícil falar em Libras.” (P10)

“Estou aprendendo, estou aprendendo, não tinha aprendido, mas estou aprendendo, estou no curso de Libras para poder cada dia mais eu me aperfeiçoar mais né, com a comunicação da minha filha. Tenho muita dificuldade porque são muitos sinais, não tem como você aprender dentro de um ano, de dois anos, de três anos, isso é direto, isso é contínuo, eu aprendo muito com os dedos né, a Libras para mim é mexer com os dedos.” (P9)

“Muito pouco né, eu sei alguns sinais, mas muito pouco, porque não é fácil, se eu for falar que é fácil, não é fácil os sinais de Libras. Eu aprendi alguns como ‘desculpa’, ‘casa’... Alguns sinais assim eu aprendi muito pouco”. (P7)

Quadro 7

Categorias e Respetivas Unidades de Análise Obtidas (Diretora)

Categoria	Unidade de Análise
Concepções sobre a surdez	<p><i>“Surdez para mim é a ausência da audição.” (D)</i></p>
Educação de Surdos	<p><i>“A questão principal da língua e da cultura surda que elas são diferentes. A educação regular né, a escola dita ‘normal’, ela não necessita digamos de tantos profissionais envolvidos né, eu creio que a educação de surdos né, ela precisa de professores de Libras, que tenha instrutores de Libras, então é uma estrutura um pouco diferente.” (D)</i></p> <p><i>“A dificuldade é a falta de apoio, aí vai tanto da questão política do governo como muitas vezes da família também, a gente precisa de um maior investimento na área da educação de surdos, da história de surdos.” (D)</i></p>
Comunidade Surda	<p><i>“A gente tem uma relação boa, aqui a gente já abriu espaço para associação de surdos funcionar, a gente procura promover encontro entre alunos e ex-alunos e entre surdos da comunidade, é um espaço aberto.” (D)</i></p>
Comunicação entre pais e filhos	<p><i>“A comunicação de pais e ouvintes eu acho que já está difícil né, e entre surdos está muito mais difícil, muito pior, a gente tem muitos problemas na escola em relação a isso, a falta de comunicação entre os alunos, entre os filhos né e seus pais, por causa da dificuldade da Libras.” (D)</i></p>
O papel da escola	<p><i>“Eu creio que como qualquer outra escola, deixa a desejar né, as famílias de hoje em dia, elas não estão tão próximas da escola, da educação de seus filhos o quanto é necessário.” (D)</i></p> <p><i>“É eles se interessarem mais pela vida dos filhos. Eu acho que a vida hoje em dia tá tão corrida, eu acho que as famílias passam a responsabilidade de educar seus filhos para a escola. Eu acho que a vida corrida, as pessoas não têm tempo, eu acho também que falta um pouco de interesse na participação na vida dos filhos.” (D)</i></p> <p><i>“A gente aqui já fez muitas coisas, já fez encontro de pais, a gente já fez palestras para conscientizar os pais, informar os pais como e o que é surdez, o que ela ocasiona, como lidar com seus filhos, a gente tá sempre procurando um caminho para essa aproximação pra esse trabalho em conjunto.”</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(continuação)</i></p>

“Eu acho que o que eu poderia falar, é para que os pais não tragam apenas problemas, conflitos, que eles participem também mais ativamente da vida educacional dos seus filhos e que eles aprendam mais Libras, porque é importantíssimo para a comunicação. Eu acho que vai melhorar não apenas a comunicação, mas o relacionamento deles de maneira em geral.” (D)

*Aprendizagem
de Libras*

“Além dessas coisas que já falei, a gente também oferece curso de Libras para os pais, infelizmente são poucos aqueles que participam.” (D)

“A pouca participação dos pais na vida escolar de seus filhos e também no curso.” (D)

APÊNDICE E – FOTOGRAFIAS

Reunião com os Pais



Espaço Físico da Escola





Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em
Educação – Especialização em Administração das
Organizações Educativas

Dezembro 2017