

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – (PPG-IELT)

TATIANE DA SILVA CARVALHO PEREIRA

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS POR
FILHOS SURDOS DE PAIS OUVINTES: OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES NOS
CONTEXTOS FAMILIAR E ESCOLAR

ANÁPOLIS, 17 DE JUNHO DE 2020.

TATIANE DA SILVA CARVALHO PEREIRA

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS POR
FILHOS SURDOS DE PAIS OUVINTES: OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES NOS
CONTEXTOS FAMILIAR E ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito para obtenção de título de mestra.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gláucia Vieira Cândido.

ANÁPOLIS, 17 DE JUNHO DE 2020.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS POR
FILHOS SURDOS DE PAIS OUVINTES: OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES NOS
CONTEXTOS FAMILIAR E ESCOLAR

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 17 de junho de 2020.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Gláucia Vieira Cândido

(Universidade Estadual de Goiás – PPGIELT/UEG)

Orientadora/Presidente

Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre

(Universidade Estadual de Goiás – PPGIELT/UEG)

Membro interno

Profa. Dra. Juliana Guimarães Faria

(Universidade Federal de Goiás – PPGFL/UFG)

Membro externo

Anápolis, 17 de junho de 2020.

Dedico esta pesquisa aos meus filhos e ao meu esposo que, com paciência e compreensão, me acompanharam durante minha trajetória em busca da realização deste meu sonho.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Douglas e Danilo, que carinhosamente tentaram lidar com os momentos de minha ausência e sempre buscaram colaborar com a organização do meu tempo em meio aos compromissos profissionais e acadêmicos. Por amor a mim, eles nunca reclamaram, ao invés disso, sempre me incentivaram e disseram que tudo daria certo. Vocês são os motivos de minha dedicação e de completa felicidade!

Ao meu grande amor, Deivison! Um homem espetacular que, mesmo vivendo num mundo distante do acadêmico, se esforçou em compreender e aceitar que este meu sonho faz parte de nossas vidas e que a concretização dele faz de mim uma mulher inteiramente realizada.

À minha orientadora, Professora Dra. Gláucia Vieira Cândido, pela paciência e pela maneira carinhosa, porém firme de conduzir os direcionamentos. Sua forma de orientar me transmitiu tranquilidade e segurança nos momentos que mais precisei. É a pessoa mais empática que já conheci!

À Professora Dra. Viviane Silvestre, que, além das contribuições como professora do programa, ainda contribuiu de maneira muito especial com este trabalho.

À Professora Dra. Juliana Faria, que, carinhosamente, aceitou o convite para participar das leituras e contribuições acerca desta pesquisa. Como pesquisadora da área dos estudos das línguas de sinais, com certeza, suas considerações foram essenciais para a finalização exitosa desta pesquisa.

Aos colegas de pós-graduação que foram amigos especiais e que me acompanharam nesses dois anos, me ajudando nos momentos de dúvidas, pois encontrei amigos solidários e dispostos a compartilhar experiências e conhecimentos. As angústias foram constantes, porém mais leves com o auxílio deles.

Em especial, ao grande amigo Jorge Lucas, que conheci no mestrado. Jorge é um ser humano incrivelmente generoso! Nunca mediu esforços para me auxiliar nos momentos de dúvidas e angústias, me dando forças para continuar mesmo em meio a tantos desafios. Com certeza, a partir de sua ajuda, a caminhada tornou-se menos temerosa.

A minha grande amiga Luzineide Ferreira, ex-companheira de trabalho, por ter se desdobrado durante minha ausência no nosso departamento. E, ainda, por ser uma mulher de fé inabalável, sempre me colocou em suas orações, assim como sempre me amparou com palavras de motivação e confiança.

A todos os familiares e professores dos alunos surdos que contribuíram carinhosamente com minha pesquisa.

A todos os surdos que conheci! São e sempre serão minha fonte de inspiração para dar continuidade em meus estudos.

Aos surdos da minha família: Minha tia avó, meu primo Ronne, minha prima Rosilene, minha prima Rosimeire e minha prima de segundo grau, a qual ainda não tive o prazer de conhecer.

Pode-se ter ou imaginar uma fala sem um corpo, mas não se pode ter uma língua de sinais sem um corpo. O corpo e alma do usuário dessa língua, sua identidade humana única, expressam-se continuamente no ato de comunicar-se.

(Oliver Sacks)

RESUMO:

PEREIRA, Tatiane Da Silva Carvalho. **O processo de aquisição da língua brasileira de sinais por filhos surdos de pais ouvintes: os desafios e as possibilidades nos contextos familiar e escolar.** 2020. 139f.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2020.

Esta dissertação apresenta um estudo sobre o processo de aquisição da linguagem por meio da Língua Brasileira de Sinais – Libras. O estudo desenvolveu uma análise das práticas de interação linguística nos contextos familiar e escolar, em que, por meio de observações, aplicação de questionários e entrevistas, foi possível identificar os avanços e desafios referentes ao desenvolvimento de alunos/as surdos/as. O objetivo principal deste trabalho foi apresentar os resultados de um estudo sobre a função que a Libras exerce na vida dos sujeitos surdos a partir da comparação da função da oralização que perpassavam os contextos educacionais e familiares dos sujeitos surdos participantes do estudo. Para tanto, esta pesquisa encontrou aporte metodológico na abordagem qualitativa (FLICK, 2009), no viés da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008-2009). No primeiro capítulo, apresentamos a abordagem do referencial metodológico e os procedimentos para a coleta de dados; no segundo, versamos sobre o processo de desenvolvimento linguístico e cognitivo ante o contexto da oralidade e as possibilidades de resignificação da linguagem; no terceiro e último capítulo, apresentamos os dados coletados, assim como a análise dos *corpus*, propondo uma reflexão a partir de algumas problematizações que envolvem os contextos familiar e escolar dos sujeitos surdos participantes. As análises partiram, principalmente, da observação do processo de desenvolvimento da linguagem, em que apresentamos uma reflexão sobre a escolha linguística e as concepções de língua que os familiares e os professores possuíam acerca das línguas de sinais. Os resultados da pesquisa nos permitiram mostrar a função linguística que a Libras exerce na vida dos sujeitos surdos, mesmo convivendo em ambientes majoritariamente compostos por pessoas ouvintes, como ocorreu nos casos analisados. Foi possível constatar, portanto, que a escolha pela língua de sinais refletiu significativamente no ambiente de educação formal, assim como no âmbito do desenvolvimento social e cognitivo dos surdos participantes da pesquisa.

Defesa: 17 de junho de 2020.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gláucia Vieira Cândido.

Palavras-chave: Libras. Surdos/as. Família. Professores. Pesquisa colaborativa.

ABSTRACT :

PEREIRA, Tatiane Da Silva Carvalho. **O processo de aquisição da língua brasileira de sinais por filhos surdos de pais ouvintes: os desafios e as possibilidades nos contextos familiar e escolar.** 2020. 139f.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2020.

This dissertation presents a study on the process of language acquisition through the Brazilian Sign Language - Libras. The study developed an analysis of the practices of linguistic interaction in the family and school contexts, in which, through observations, application of questionnaires and interviews, it was possible to identify the advances and challenges related to the development of deaf students. The main objective of this work was to present the results of a study on the role that Libras plays in the lives of deaf individuals by comparing the function of oralization that permeated the educational and family contexts of the deaf subjects participating in the study. For this, this research found methodological support in the qualitative approach (FLICK, 2009), in the bias of collaborative research (IBIAPINA, 2008-2009). In the first chapter, we present the approach of the methodological framework and the procedures for data collection; in the second, we deal with the process of linguistic and cognitive development in the context of orality and the possibilities of reframing language; in the third and last chapter, we present the data collected, as well as the analysis of the corpus, proposing a reflection from some problematizations that involve the family and school contexts of the deaf participants. The analyzes started, mainly, from the observation of the language development process, in which we present a reflection on the linguistic choice and the language conceptions that family members and teachers had about sign languages. The results of the research allowed us to show the linguistic function that Libras plays in the lives of deaf individuals, even living in environments mainly composed of hearing people, as occurred in the cases analyzed. It was possible to verify, therefore, that the choice of sign language reflected significantly in the formal education environment, as well as in the social and cognitive development of the deaf participants in the research.

Defesa: 17 de junho de 2020.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gláucia Vieira Cândido.

Keywords: Libras. Deaf people. Family. Teachers. Collaborative research.

LISTA DE SIGLAS

AASI – Aparelho de Amplificação Sonora Individual
BERA – Brainstem Evoked Response Audiometry
CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado
EJA – Educação de Jovens e Adultos
HRAC – Hospital de Reabilitação de Anomalias Crânio-faciais
IC – Implante Coclear
IE – Intérprete Educacional
Remai – Rede Municipal de Apoio à Inclusão
TILS – Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais

SUMÁRIO:

Introdução	13
Capítulo 1 – Metodologia de pesquisa: os caminhos trilhados.....	19
1.1. A pesquisa qualitativa.....	20
1.2.A Pesquisa colaborativa.....	21
1.3.A pesquisa colaborativa e os desafios presentes no contexto familiar de bases oralistas...27	
1.4.A coleta de dados	31
Capítulo 2 – Famílias ouvintes; filhos surdos: a ressignificação da linguagem.....	36
Capítulo 3 – A escola e a família como espaços potencializadores no processo de aquisição da Libras frente às concepções ouvintistas dentro da educação de surdos.....	45
3.1. Filhos surdos; pais ouvintes: histórias e descobertas.....	47
3.1.1 História de Sofia.....	47
3.1.2 História de Lorenzo.....	51
3.1.3 História de Diego Henrique.....	55
3.1.4 História de Helena.....	57
3.2 Análises e perspectivas a partir da atuação do professor regente.....	58
3.2.1 Os desafios dos docentes frente à cultura ouvintista.....	58
3.2.2 O estudante surdo na perspectiva do professor regente.....	62
3.2.2.1 Vida escolar da Sofia.....	63
3.2.2.2 Vida escolar do Lorenzo.....	65
3.2.2.3 Vida escolar do Diego Henrique.....	70
3.2.2.4 Vida acadêmica da Helena.....	73
Conclusão	79
Referências	87
Apêndice A – Questionário aplicado aos professores	92
Apêndice B – Roteiro da entrevista aos responsáveis (pais).....	93
Apêndice C – Transcrição da entrevista com a mãe participante C.....	94

Apêndice D – Transcrição da entrevista com a mãe participante C.M.	97
Apêndice E – Transcrição da entrevista com o pai participante C.P.	101
Apêndice F – Transcrição da entrevista com a mãe participante R.	105
Apêndice G – Roteiro orientador durante a roda de conversa.....	108
Apêndice H – Transcrição da roda de conversa.....	108
Apêndice I – Questionário respondido pela professora F. A.....	130
Apêndice J – Questionário respondido pela professora V. P.....	131
Apêndice K – Questionário respondido pela professora V. C.....	132
Apêndice L – Questionário respondido pelo professor E. M.....	133
Anexo A – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética	136

INTRODUÇÃO

Minha¹ história com os sujeitos surdos e com a língua de sinais tomou novos rumos há alguns anos. Temos cinco casos de pessoas surdas na família. A partir disso, comecei a ter noção de que a surdez ocorrida em meus familiares pode ser genética. Antes da aproximação com as pesquisas relacionadas à surdez, confesso que não refletia sobre essa questão. Isto é, mesmo tendo uma tia, três primos (ressalto que todos são filhos do mesmo pai e mãe) e, mais recentemente, uma prima de terceiro grau com surdez, nunca tive receio de que meus filhos pudessem também nascer surdos.

Por questões que, acredito, talvez estejam relacionadas a uma cultura (comum nos brasileiros) de não envolvimento com situações que não estejam tão próximas, espacial ou afetivamente, cresci pensando que os casos de surdez nos outros grupos familiares eram “problemas” biológicos relativos a cada um deles, e que nada tinha a ver com minha família em primeiro grau. Todavia, no ano de 2017, ao tomar conhecimento do nascimento de mais uma parente surda, dessa vez, a neta de um primo, comecei a refletir sobre o fato de que, provavelmente, a surdez, em nossa família, poderia ser hereditária.

Não cheguei a conhecer minha tia surda (a primeira surda da família). Ela morava no Nordeste quando minha avó viera para o Centro-Oeste, sobre a qual ninguém da família tem conhecimento ao menos acerca do nome dessa filha surda². Também cresci sem muito contato com meus três primos surdos, pois seus pais haviam se mudado para outra cidade quando os filhos ainda eram crianças em busca de escolas especializadas. Quando nos encontrávamos, infelizmente, não conseguíamos nos comunicar, e nossa interação, quando se dava, era feita de forma precária, já que usávamos apenas a escrita em Língua Portuguesa.

Quanto à priminha de terceiro grau, eu ainda não a conheci pessoalmente. Todavia, em encontro com um tio da criança, este me informou que a netinha de seu irmão, após o nascimento e o diagnóstico de surdez, realizou o Implante Coclear. Sobre isso, o tio avô relatou: “Ela ainda não está falando; o médico disse que ela tem preguiça de falar”. Então,

¹ Devido à objetividade em apresentar o surgimento do meu interesse relacionado à língua brasileira de sinais, utilizei a narrativa em primeira pessoa do singular. Com exceção da parte introdutória, ao longo do texto desta dissertação, privilegiei a primeira pessoa do plural.

² Infelizmente, não tive a oportunidade de conhecer melhor a história da minha avó materna. Ao que sei, ela deixou sua primeira família na região Nordeste e se mudou para o Centro-Oeste para formar uma nova família, somando cinco filhos. Ela não costumava falar sobre a família que ficou para trás. Ao que tomei conhecimento, ela conversava somente com uma de suas noras que, lamentavelmente, nos últimos meses encontrava-se muito doente e tristemente veio a falecer no final do mês de março. Dado isso, não foi possível investigar melhor sobre a história de minha família.

passou-me pela cabeça um questionamento: será que a menininha em vez da oralização, não está preferindo sinalizar? Essa interrogação move boa parte de nossas reflexões apresentadas nesta dissertação ao discutirmos sobre as concepções ouvintistas.

Enfim, devido ao distanciamento geográfico, especialmente, de meus parentes surdos, não tive oportunidade de conhecer a Libras em minha infância. Contudo, em minha memória, está registrado o fascínio que tinha ao vê-los se comunicando em língua de sinais, usando-a com a desenvoltura e, juntamente com esse sentimento de verdadeira admiração, também crescia em mim a vontade de me matricular em um curso para aprender a sinalizar.

Já adulta, em 2008, tive a oportunidade de me matricular em um curso básico da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A partir disso, passei a conhecer um pouco melhor sobre o sujeito surdo e sobre a língua de sinais. O ápice dessa inserção no mundo dos surdos ocorreu durante a minha graduação no curso de História, sobretudo, enquanto cursava a disciplina de Libras, obrigatória para os formandos em licenciatura³.

Após a conclusão da disciplina de Libras, logo me matriculei em um curso de Libras estruturado por meio de quatro módulos, que era ministrado no Centro de Atendimento Educacional Especializado Herbert José de Souza, popularmente conhecido como CAEE Betinho. Posteriormente, busquei o aperfeiçoamento, inscrevendo-me em exames de proficiência, os quais me possibilitaram começar a atuar como intérprete na área da educação. Ao término da graduação, decidi fazer uma especialização (*lato sensu*) na área da tradução/interpretação e docência em Libras, enquanto o interesse pela área continuava a crescer.

Com o interesse pela Libras cada vez mais fortalecido na vida profissional, tanto na condição de intérprete, como na de professora de Libras, tive a oportunidade de ter, com alguns dos vários alunos surdos que conheci na minha trajetória, experiências que me proporcionaram várias reflexões. Dentre elas, especialmente, tenho observado a “função”, termo que será melhor compreendido ao longo desta dissertação, da família e da escola perante o processo de desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças e adolescentes surdos.

Durante os contatos, experiências e vivências, foi possível perceber que, muito embora os profissionais da escola enfrentem dificuldades em relação ao processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos, no âmbito familiar também existem desafios vivenciados

³ O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, e, em seu capítulo II, parágrafo primeiro, o texto trata acerca da inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura das diferentes áreas do conhecimento.

especialmente pelos pais, os quais, muitas vezes, se tornam ainda mais difíceis. Provavelmente, isso ocorra em razão da inexistência de informações específicas, bem como devido à concepção que os pais possuem acerca da surdez e das línguas de sinais.

Durante três anos (2017 a 2019), exerci a função de coordenadora da Rede Municipal de Apoio à Inclusão (Remai)⁴, da cidade de Uruaçu. Nessa função, desenvolvi diversos projetos e atividades que objetivaram manter a inclusão escolar a quem mais precisava. Somando a isso, atuei junto a alunos surdos matriculados na rede regular de ensino e aos intérpretes que os acompanham. Além disso, realizei atendimentos aos profissionais de apoio que atuavam com os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede municipal.

Baseando-me em minha trajetória familiar e profissional no mundo dos surdos, considerando as contribuições do meio acadêmico, do qual agora faço parte, percebo que tem fortalecido em mim o desejo e a necessidade de realizar estudos mais profundos sobre a surdez, o sujeito surdo e, especialmente, sobre o uso da Libras por alunos surdos. Além disso, intento compreender a concepção de língua da família (especificamente, os pais ou mães) de alunos sobre esse uso da língua de sinais por/para os seus filhos ou filhas.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como o meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira por meio da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que foi regulamentada por meio do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Diante disso, os surdos passaram a ter a garantia de criação de políticas públicas. Por meio da efetivação dessas leis, os surdos passaram a ter também “direito linguístico”, sendo este amparado legalmente. Com isso, a afirmativa de que poderiam usar a língua de sinais de modo pleno se tornou realidade. Ademais, esses textos legais inferem sobre o uso e a difusão da Libras de modo a estabelecer a sua disseminação e o direito à comunicação às pessoas surdas.

Em meu universo de atuação, pude constatar que, após a aprovação da legislação que trata da Libras, que estabelece preceitos para sua valorização, surgiu a necessidade de políticas públicas que garantissem o ensino da Libras de modo institucionalizado. Para além disso, em consonância com Gesser (2012), defendo que o ensino da língua de sinais para a comunidade ouvinte deve ocorrer principalmente em razão da necessidade de comunicação existente entre surdos e ouvintes em todos os contextos, a começar por suas casas, na interação com suas famílias, ou seja, com o primeiro grupo social com que se tem contato.

⁴ Trata-se de um departamento da Secretaria Municipal de Educação cuja atribuição é atender às solicitações que envolvem os alunos do Ensino Especial e da Educação Inclusiva no âmbito da esfera pública municipal.

Em face do já exposto, ao longo desta dissertação, apresentarei os resultados do meu projeto de pesquisa de mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás - UEG, inserido na área de conhecimento denominada de “Processos educativos, Linguagem e Tecnologias”, na linha de pesquisa intitulada “Linguagem e práticas sociais”, com os questionamentos que considerara pertinentes sobre o lugar da Libras no âmbito familiar e escolar, a partir da legalização da língua de sinais usada no Brasil.

Portanto, o objetivo geral desta dissertação foi apresentar os resultados de um estudo sobre a função que a Libras exerce na vida dos sujeitos surdos a partir da comparação da função da oralização muitas vezes imposta a esses indivíduos. Para tanto, focalizei os espaços familiar e escolar a fim de identificar desafios diante da utilização da Libras, em contextos majoritariamente de ouvintes. Ou seja, perante a identificação da opção da família por essa língua, pretendeu-se levantar e discutir os reflexos dessa escolha no ambiente de educação formal e, conseqüentemente, no processo de desenvolvimento em todas as esferas sociais que envolviam o sujeito surdo.

Para a concretização da pesquisa, ao longo das sessões de orientação, optamos por realizar uma investigação por meio da pesquisa qualitativa, em que utilizamos a pesquisa colaborativa como método de análise embasada nos referenciais de Ibiapina (2008-2009). A pesquisa baseou-se na observação de contextos sociolinguísticos de quatro pessoas surdas da cidade de Uruaçu, sendo um adulto, um adolescente e duas crianças.

Para a identificação dos estudantes, utilizamos nomes fictícios. A escolha desses nomes teve como motivação o nascimento de meus três sobrinhos netos ocorridos no ano de 2019. Assim, Lorenzo, Helena e Diego Henrique são os mais novos integrantes da minha família, que vieram juntamente com Sofia (já com três anos) me dar o prazer pela escolha de seus nomes, os quais, carinhosamente, utilizei em substituição aos nomes dos alunos participantes da pesquisa.

Os familiares que participaram da pesquisa foram os genitores, sendo três mães e um pai. Marcamos uma visita domiciliar para explicar sobre a pesquisa e coletar as assinaturas nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLA) e no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), tendo em vista que todos eram menores no período em que iniciamos a pesquisa.

A investigação referente ao espaço escolar e acadêmico ocorreu em uma (01) escola estadual, duas (02) escolas da esfera municipal e em uma (01) universidade estadual, todas da zona urbana da cidade de Uruaçu. As observações ocorreram por um período de 04 semanas em média. Participaram da pesquisa: (02) dois professores das Séries Iniciais; (01) um

professor das Séries Finais do Ensino Fundamental; e (01) professor do ensino superior, os quais responderam a um questionário encaminhado por e-mail.

Cabe pontuar que a idealização em torno da escolha dos ambientes escolares e familiares, como espaços de monitoramento e observação, ocorreu em razão da necessidade de identificação, investigação e análise das especificidades que envolvem as limitações linguísticas que perpassam o cotidiano dos sujeitos surdos durante a fase de escolarização. Ou seja, o contexto da chegada, da adaptabilidade, da permanência e do desenvolvimento dos alunos no espaço escolar e a função da família frente à esse intento.

Isso porque é comum perceber que a descoberta da deficiência auditiva, a aceitação da surdez e a conduta da família, perante o diagnóstico médico, ocorrem concomitantemente ao processo inicial de escolarização formal, o que pode influenciar no desenvolvimento linguístico de maneira positiva ou negativa, a depender dos procedimentos adotados na escola ou em casa (QUADROS, 1997).

Para a realização da pesquisa, foi constituído um *corpus* de dados, cujos procedimentos de coleta ocorreram nos dois ambientes já referidos: o da família e o da escola. No contexto familiar, a coleta de dados foi feita por meio de uma entrevista gravada em áudio e de uma roda de conversa dirigida e filmada. As entrevistas ocorreram de forma individual enquanto a roda de conversa correu de forma natural e coletiva. Durante a roda de conversa, foram direcionadas perguntas idênticas aos pais participantes com o objetivo que de eles trocassem experiências entre si.

Já no âmbito das escolas, os procedimentos se iniciaram com a apresentação de documentos formais, seguindo a orientação do Comitê de Ética e Pesquisa, em que apresentamos aos diretores e aos professores participantes da pesquisa o termo de autorização. Além disso, coletamos as assinaturas no documento. E ainda, por meio de diário de registro, anotamos as impressões observadas no contexto que envolvia as atividades didático-pedagógicas aplicadas e a relação que envolvia a interação linguística entre o aluno surdo e o professor, assim como entre os alunos surdos e os demais alunos ouvintes. A partir desse material, foi possível fazer a análise do desenvolvimento linguístico dos alunos surdos participantes da pesquisa.

Por fim, esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, descrevemos a metodologia de pesquisa utilizada no estudo. Para tanto, apoiamos-nos no que dizem Ibiapina (2008-2009) e Bandeira (2016) sobre a pesquisa colaborativa. Nessa parte do texto, destacamos o processo de coletas de dados e os caminhos trilhados para a obtenção das informações que foram analisadas.

No segundo, apresentamos a problematização que envolve o contexto linguístico e cultural dos sujeitos surdos participantes da pesquisa referentes ao processo de aceitação e ressignificação da concepção de linguagem por meio da Libras.

O terceiro capítulo é dedicado à análise do *corpus* obtido na coleta de dados por meio da aplicação da metodologia colaborativa, tanto no contexto familiar como no escolar. Além disso, apresentamos os resultados obtidos em relação ao processo de aquisição da linguagem por meio da língua de sinais.

Do mais, para finalizar, seguem a conclusão da pesquisa, as referências bibliográficas, os anexos e os apêndices.

Capítulo 1:

Metodologia da pesquisa: os caminhos trilhados

É somente graças ao estudo das aplicações regulares dos procedimentos científicos que será possível chegar à formação de um bom sistema de hábitos intelectuais; aliás, esse é o objetivo essencial do método (BOURDIEU, CHAMBOREDON e PASSERON, 1999, p. 9)

De acordo com Bandeira (2016, p. 67), a pesquisa científica é uma necessidade humana que surgiu das relações produzidas a partir da natureza e do contexto sócio-histórico com a intenção de encontrar respostas aos problemas que surgem de tempos em tempos. No âmbito dessas considerações, discorreremos, neste capítulo, acerca da metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa.

1. Perspectivas metodológicas:

1.1. A pesquisa qualitativa

Para a realização desta pesquisa, optamos por seguir as orientações metodológicas que se configuram a partir da perspectiva da pesquisa qualitativa, por compreendermos que essa metodologia oferece uma série de elementos que possibilitam o acesso às informações necessárias para as análises referentes ao contexto linguístico e cultural que abrange o objeto de análise aqui pesquisado.

Essa opção está em consonância com o que diz Marques (2001), pois, para o autor, se os caminhos se fazem andando, também o método não é senão o discurso dos passos andados. Com base nessa propositura, intencionamos, da mesma forma, discorrer os caminhos, ora trilhados, no contexto desta investigação. Começaremos pela abordagem teórica acerca da metodologia de análise proposta.

De acordo com André (1995, p. 16), a abordagem qualitativa da pesquisa científica tem suas raízes no final do século XIX, quando os cientistas sociais começaram a questionar se os métodos de investigação das ciências naturais e físicas, os quais, por sua vez, se fundamentavam na perspectiva positivista de conhecimento, poderiam continuar servindo como modelo para as pesquisas que investigavam os fenômenos humanos e sociais. A mesma autora lembra que Dilthey foi um dos primeiros pesquisadores a fazer esse tipo de indagação e, propositalmente, a buscar uma metodologia diferente para as ciências sociais, argumentando

que os fenômenos humanos e sociais são complexos e dinâmicos, o que tornaria quase impossível a aplicação de leis gerais como o que ocorre na física e na biologia. Segundo André (1995), para Diltey, quando se estuda história, ou qualquer outra ciência humana, o interesse maior é o entendimento de um fato particular e não de sua explicação causal.

Com base nos estudos de Flick (2009), a pesquisa qualitativa encontra-se em um processo de contínua propagação, principalmente pelo surgimento de novas abordagens e métodos. Dessa forma, esse método tem se apresentado como parte integrante de um número cada vez maior de disciplinas em que podem ser encontradas, como, por exemplo, na sociologia, na antropologia, na enfermagem, na engenharia, nos estudos culturais, entre outros, o que tem configurado, como resultado, o constante avanço no crescimento da literatura disponível na área da pesquisa qualitativa.

Entretanto, Flick (2009) faz uma ressalva quanto aos riscos que envolvem essa diversidade de áreas do conhecimento que, atualmente, fazem uso da pesquisa qualitativa. Para ele, a divisão em diversos campos da pesquisa e discussões metodológicas podem culminar na negligência de princípios e ideias que lhes são centrais. Resguardadas as devidas atenções acerca das observações de Flick referentes à pesquisa qualitativa, nos ateremos, neste momento, às ponderações sobre os aspectos essenciais desse tipo de pesquisa, os quais, para ele:

consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção e conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p. 23).

Diante disso, faz-se necessário considerar o compromisso e a responsabilidade diante do empreendimento da pesquisa que estamos apresentando. Quando decidimos pela pesquisa qualitativa, acreditávamos também se tratar de uma abordagem metodológica que nos proporcionaria a oportunidade de analisar, refletir e colaborar ante o contexto educacional e familiar dos alunos surdos. Entender esse contexto, de alguma forma, diz respeito à compreensão do processo de aquisição e utilização da linguagem por meio da Libras. Isso explica e justifica essa nossa escolha. Além disso:

a pesquisa qualitativa não se refere apenas ao emprego de técnica e de habilidade aos métodos, mas inclui também uma atitude de pesquisa específica. Essa atitude está associada à primazia do tema sobre os métodos,

à orientação dos processos de pesquisa e à atitude com que os pesquisadores deverão alcançar seus “objetivos” (FLICK, 2009, p.36).

Para Flick (2009, p. 25), os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador atuante como parte explícita da produção do conhecimento, ao invés de, simplesmente, encará-la como uma variável que poderá interferir no processo. Isso porque, naturalmente, é possível que a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo analisados, tornam-se parte do processo de pesquisa.

No âmbito dessas preocupações, a reflexão sobre aspectos socioculturais e linguísticos contribuiu também para a compreensão das especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas participantes deste estudo diante de seus contextos escolar e familiar. Frente à isso, acreditamos que a orientação metodológica, proposta por meio da pesquisa qualitativa, contribuiu significativamente com o estudo proposto, como também ampliou discussões futuras acerca do tema.

Com base no exposto até aqui, poderia ser possível ainda, viabilizar e descrever a função da Libras a partir do conhecimento acerca das especificidades linguísticas e culturais dos indivíduos surdos, por meio da observação e análise dos dados obtidos. Além disso, seria permitido inclusive, instigar a consciência emancipatória estimulada ante o contexto que envolve as pessoas surdas e as ouvintes, considerando que essas pessoas fazem parte de uma conjuntura linguística nos espaços familiar e escolar em que impera o domínio da língua oral auditiva, no caso, a Língua Portuguesa. E por fim ressaltar a importância da língua de sinais no processo de aquisição da linguagem a partir dos estudos de Goldfeld (2002) e Quadros (1997).

Para tanto, na seção seguinte trazemos o referencial teórico-metodológico que embasa inteiramente a pesquisa apresentada.

1.2 A Pesquisa colaborativa

De acordo com Ibiapina e Teles (2009, p. 4), a ênfase na prática, na formação do professor e na produção do conhecimento científico, os quais atualmente são trazidos pelos estudos colaborativos, fez com que, em vários países, dentre eles o Brasil, a pesquisa colaborativa crescesse significativamente, principalmente porque ela possibilita, entre outras situações, o envolvimento do professor no processo de construção do conhecimento, por meio

do acesso à pesquisa científica. Por isso, para Ibiapina (2008), esse tipo de metodologia de pesquisa é:

no âmbito da educação, atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa (IBIAPINA, 2008, p. 31).

Ibiapina e Teles (2009, p.4) acrescentam que o foco na colaboração do professor no processo de produção da pesquisa cria condições para que haja o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos no contexto educacional. Isso acontece porque essa metodologia pode proporcionar condições para que os professores reflitam sobre suas atividades e criem situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional que lhes tragam algum tipo de preocupação. A exemplo disso, é o fato de que o professor passe a refletir e agir diante da realidade de ter, em sua sala de aula, um(a) aluno(a) que necessita de uma metodologia diferenciada dos outros.

Portanto, para a Ibiapina (2008), do ponto de vista dos docentes, a pesquisa colaborativa possibilita que os pesquisadores possam retomar o conceito de professor-pesquisador, desenvolvido por Elliot (2003), o qual situa esse profissional como sujeito reflexivo que compreende a prática docente em uma perspectiva de aperfeiçoamento contínuo (IBIAPINA, 2008, p. 20).

Dessa forma, ao analisarmos os contextos familiar e educacional dos sujeitos surdos, foi possível identificar também problemáticas que envolveram a questão linguística e cultural nos referidos ambientes, tendo em vista as diferentes especificidades relativas ao uso concomitante da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa oral nesses espaços.

Posteriormente, foi possível colaborar para que houvesse o contato dos professores e das famílias com alguns conceitos fundamentais referentes à língua de sinais com vistas a, de algum modo, promover reflexão acerca da necessidade de desconstrução de estereótipos e preconceitos linguísticos associados à língua de sinais. E, além disso, viabilizar a “quebra” de barreiras linguísticas que possam estar presentes nos cotidianos familiar e escolar destes sujeitos surdos.

Aqui, cabe ressaltar que, a partir da proposta de discussões, colaboramos para a construção de propostas didático-pedagógicas atentas às questões culturais e identitárias específicas dos(as) alunos(as) surdos, das quais tínhamos conhecimento em virtude de nossa formação e experiência profissional nessa área de atuação.

Com base nas observações realizadas, identificamos a necessidade de que os pais e professores de crianças e adolescentes surdos tenham acesso aos conceitos e definições que perpassam as discussões referentes à cultura e identidade do povo surdo, pois, como afirma Harlan Lane (1992, p. 23), “no estereótipo do ouvinte, a surdez representa a falta e não a presença de algo. O silêncio é sinônimo de vácuo”. Nesse sentido, a hipótese é que para muitos desses pais e professores ouvintes, a cultura e a identidade surda ainda permanecem fora de suas vidas e de seus planejamentos diários, ficando, quase sempre, a cargo do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS), que tenta inferir os conceitos acerca das especificidades linguísticas, o que não ocorre com mais frequência devido à falta de tempo para abordar essas questões.

Sobre a imagem estereotipada dos indivíduos surdos, Perlin (2016) afirma que, se a construção e consolidação da identidade surda é representada dessa forma, ela jamais dará à representação da identidade surda um lugar social. Afinal, o estereótipo sobre o ser surdo jamais o acolhe de fato, pois o imobiliza dentro de uma representação contraditória, em uma representação que não condiz com uma política de identidade. Para a autora, o estereótipo faz com que os indivíduos se oponham, por vezes, disfarçadamente. Como consequência disso, ela aponta que alguns sujeitos surdos evitam visualizar a construção da identidade surda, cuja representação é o estereótipo da sua composição distorcida e inadequada sobre eles enquanto sujeitos (PERLIN, 2016, p. 55).

De fato, por muitas décadas, a representação social do sujeito surdo esteve relegada a um processo de construção histórica baseado no conceito de “deficiência”. A partir da década de 1880, a história educacional do povo surdo foi estruturada teoricamente a partir de movimentos perpetrados para fins de reversão ou mesmo de cura da surdez. O mais influente desses movimentos foi o *II Congresso Internacional de Surdo-Mudez*, realizado na cidade de Milão, na Itália, conhecido como “Congresso de Milão”. De acordo com Campos e Goes (2014):

dos 164 representantes presentes ouvintes, apenas cinco dos Estados Unidos votaram contra o oralismo. Então, concluiu-se que o método oral era o mais adequado para a educação de surdos e houve a proibição oficial da língua de sinais, pois para os especialistas essa língua destruía a capacidade da fala dos surdos. Destaca-se que Alexander Graham Bell teve grande influência no referido congresso (CAMPOS e GOES, p. 70, 2014).

Ou seja, durante esse encontro, foram discutidas questões relacionadas a nova modalidade que embasaria a educação de surdos e, após vários debates sobre o uso das línguas de sinais, ao final da votação, a língua oral foi escolhida como o melhor meio de

comunicação a ser utilizado com os estudantes surdos. Nesse momento, passam a ser apoiadas apenas as práticas de oralização dentro das instituições de ensino de todo o mundo. De acordo com Lulkin, o evento de Milão foi um marco da história da política institucional de erradicação da língua de sinais, e o afastamento radical dos profissionais surdos do meio escolar (LULKIN, 2016, p. 36).

Nesse sentido, os procedimentos clínicos e reabilitadores passam a ser vistos como fatores cruciais para o desenvolvimento linguístico do sujeito surdo. Como afirma Thoma (*apud* SKLIAR, 2016, p. 125), o princípio terapêutico alusivo à educação de surdos imperou por bastante tempo em diversas sociedades. Com o passar do tempo, as mudanças que aconteceram estiveram, majoritariamente, voltadas para a busca de estratégias capazes de cumprir os objetivos reabilitadores.

Por isso, em consonância com Lulkin (2016, p. 41), podemos verificar que os professores e demais profissionais envolvidos no ambiente escolar, na melhor das hipóteses, são “estrangeiros” que se aproximam da língua de sinais e da cultura visual, mas privilegiam, pelo hábito e pela própria cultura, a modalidade oral-auditiva, ou seja, a fala, como ato cotidiano de comunicação. Por vezes, no ambiente familiar de maioria ouvinte, a comunicação também ocorre constantemente da mesma forma, ou seja, por meio da oralização ou gesticulação.

Sendo assim, o desenvolvimento desta pesquisa de cunho colaborativo trata-se de um trabalho em conjunto entre pesquisadora, pais e professores dos alunos surdos, com vistas ao compartilhamento de práticas e ações que envolvem o cotidiano familiar e escolar dos alunos. Assim, cumpriu-se e alinhou-se a teoria à prática, as quais, de acordo com Ibiapina (2008, p. 29), ampliam-se, complementam-se e transformam-se.

Outro fator importante a ser considerado é que, dentro da pesquisa colaborativa, não há a exigência para que os professores sejam co-pesquisadores, no sentido restrito, ou seja, que participem de todas as atividades formais com as mesmas responsabilidades e competências do pesquisador. A finalidade de trabalhar colaborativamente caracteriza a oportunidade para que os professores participem como co-produtores da investigação, sem necessariamente tornarem-se pesquisadores (IBIABINA, 2008, p.32). Da mesma forma, ressaltamos a participação dos pais e mais dos participantes surdos como co-produtores de nossa pesquisa.

Em nossa pesquisa, a intenção é que o processo de colaboração dos professores ocorreria no momento de observação do exercício profissional, ou seja, na ocasião em que nos apresentamos como pesquisadores da área, sendo que, ao propormos os questionários, eles

estariam refletindo sobre sua prática pedagógica perante a atuação com os alunos surdos. E ainda, no momento em que participariam de uma oficina proposta para ser ministrada pela acadêmica surda Helena, graduanda do curso de Pedagogia, uma das participantes de nossa pesquisa.

A oficina foi idealizada por nós como importante evento da pesquisa colaborativa. A acadêmica surda Helena participante da pesquisa (cujas referências e características serão detalhadas na Seção 1.4.) iria ministrá-la no final do processo colaborativo, pois seria uma oficina de Libras. Considerávamos muito importante esse evento porque seria uma pessoa surda promovendo conhecimentos sobre a língua de sinais. Por isso, fizemos o convite a ela com alguns meses de antecedência, o qual ela aceitou com bastante entusiasmo.

Objetivávamos convidar os colegas, também acadêmicos, da sala de nossa participante, seus professores da Instituição de Ensino Superior, os professores regentes dos outros alunos surdos participantes de nossa pesquisa e, ainda, os pais participantes da pesquisa. Porém, às vésperas do evento, ao entramos em contato com a acadêmica para acertarmos os detalhes da oficina, surpreendentemente, a estudante informou-nos de sua desistência, de sua vontade de não ser a ministrante da oficina. Ao questionarmos o porquê da mudança de opinião, ela argumentou que não via necessidade da oficina, haja vista que a intérprete de Libras já estava ensinando os sinais para sua classe. Além disso, ainda segundo ela, seus colegas já estavam interagindo com mais frequência com ela, ao contrário do que ocorreria no início do curso, conforme veremos com mais detalhes adiante.

Quanto à colaboração dos pais participantes, as contribuições ocorreriam nos momentos em que eles refletissem (durante a entrevista individual) discutissem e compartilhassem (durante a roda de conversa) experiências sobre suas histórias familiares, sobre todo o processo da descoberta da surdez e os momentos vividos após esse fato. No terceiro capítulo, exploraremos mais sobre esses momentos.

Entendemos que metodologia de viés colaborativo, tal como veremos nas seções seguintes, pode contribuir significativamente com investigações de temas de pesquisa que envolve os estudantes surdos. De fato, é notória a necessidade de uma aproximação dos estudos teóricos sobre surdez e linguagem com o cotidiano escolar e familiar de sujeitos surdos. Nessa situação, os professores e pais atuam como co-participantes da pesquisa, e não somente como sujeitos responsáveis por fornecer dados para análise, mas, sobretudo, como colaboradores que compartilham e recebem informações referentes a conceitos essenciais para compreensão das especificidades culturais e linguísticas que envolviam os alunos surdos participantes.

Identificando aspectos referentes à complexidade em questão, Ibiapina e Teles (2009) afirmam que esse modelo de investigação surgiu da necessidade de romper com o modelo centrado no pesquisador. Daí, emergiu a proposta de investigação que intenta aproximar a pesquisa científica da escola. Logo, tornou-se uma proposta capaz de viabilizar a aproximação entre teoria e prática. Tais constatações nos possibilitam refletir sobre alguns conceitos discutidos ao longo da história das pessoas surdas, tais como: surdez, oralismo e bilinguismo. Termos estes (definições) que foram e são amplamente discutidas no meio científico, contudo, por vezes, inacessíveis aos professores que lidam com crianças e adolescentes surdos.

Nesse contexto, o que se apresenta amplamente arraigado é o fato de que, historicamente, os surdos foram estigmatizados e considerados indivíduos de menor valor social, haja vista que, para a sociedade da época, lhes faltava uma característica inerentemente humana: a linguagem oral. Por consequência, acreditavam também que seriam supostamente privados das virtudes cognitivas (BERGAMO; SANTANA, 2005, p. 2). Todavia, para Skliar:

o nosso problema não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas sim, as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos (SKLIAR, 2016, p. 30).

Diante dessa constatação, consideramos que o acesso ao máximo possível desses conceitos deve ser viabilizado às pessoas que lidam cotidianamente com os sujeitos surdos, o que provavelmente possibilitaria a reflexão acerca da língua e da cultura surda, e, por consequência, ocorreria a desmistificação de vários tipos de preconceitos referentes às especificidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos.

Analisando a questão referente à educação de surdos em seus aspectos culturais e ideológicos, Sá (2006, p. 89) afirma que geralmente é a escola que atua como “doadora” ou “informante” da linguagem aos surdos. Assim, a instituição escolar acaba se revestindo de grande importância no processo educativo dos indivíduos surdos. Além disso, ela também se torna responsável, em princípio, por compensar os *déficits* socioculturais que os alunos surdos estariam expostos por viverem em uma sociedade majoritariamente ouvinte.

Nessa conjuntura, inferimos que, a partir da análise e intervenção no contexto educacional e familiar que envolve as crianças e adolescentes surdos desta pesquisa, foi possível identificarmos as relações de poder inerentes ao oralismo presente nos espaços majoritariamente oral/auditivo. Desse modo, junto aos pais e professores participantes, pudemos propiciar discussões que promoveram uma reflexão sobre a importância de se

conhecer, aceitar e utilizar a língua de sinais. Tal conjuntura ficou evidenciada no momento em que os pais interagiram entre si compartilhando conceitos específicos aos estudos surdos ao qual apresentamos na parte conclusiva desta pesquisa. Afinal, corroborando a concepção de Ibiapina (2008):

os agentes que trabalham na perspectiva colaborativa defendem a possibilidade de construir conhecimentos desvelando as relações opressoras de poder, denunciando o autoritarismo e a ideologia dominante. Desta forma, criticar as situações de opressão é apenas uma das tarefas dos pesquisadores, já que suas ações vão além dessa crítica, oferecendo condições para transformar tal situação (IBIAPINA, 2008, p. 27).

Pensando nessa transformação, a pesquisa de cunho colaborativo nos auxiliou, ainda, na diminuição de barreiras teóricas que ainda impedem a aproximação das discussões acadêmicas com cotidiano da pessoa surda nos espaços familiar e escolar. Em nossa prática, por vezes, foi possível constatar que tais conceitos não faziam e não fazem parte do cotidiano escolar das crianças e adolescentes surdos, em que, constantemente, o acesso aos conceitos específicos somente é buscado (e, muitas vezes, de forma parcial) pelo profissional intérprete de Libras que acompanha o aluno na sala de aula.

1.3 A pesquisa colaborativa e os desafios presentes no contexto familiar de bases oralistas

Dei vários gritos, muitos gritos, autênticos gritos. Não por ter fome ou sede, medo ou dores, mas porque queria começar a "falar", porque queria ouvir a minha voz e os sons não chegavam até mim. Eu vibrava. Sabia que estava aos gritos, mas os gritos nada significavam para a minha mãe ou para o meu pai. Segundo eles, eram gritos agudos de ave marinha, como os de uma gaivota planando sobre o oceano. Então, apelidaram-me de gaivota. (LABORIT, 2000, p. 9)

Emmuelle Laborit nasceu na França, em 1971. Surda congênita, se tornou atriz e diretora. Laborit retratou sua história no livro *O grito da Gaivota*, escrito em 1993. Nessa obra, a atriz surda conta a história de sua trajetória, sobretudo, dos desafios referentes ao desenvolvimento da linguagem enquanto uma pessoa surda. Ela narra fatos diversos ocorridos durante sua infância, adolescência e fase adulta, descrevendo as dificuldades que enfrentara em relação à comunicação.

Matriculada em uma instituição de base oralista, Emanuelle Laborit apresentou atrasos no desenvolvimento cognitivo, os quais não foram relatados ao longo do texto

autobiográfico. Todavia, há uma descrição detalhada da angústia que a então menina surda sofrera em casa e na escola antes do contato com a língua gestual francesa. Esses sentimentos foram expressos e transcritos na epígrafe desta seção.

O contexto narrado por Laborit é bastante parecido com o cotidiano de diversas pessoas surdas, sejam elas crianças ou adultas, tal como pudemos identificar em Ziesmam (2018). De fato, nossa experiência, nesta pesquisa, revelou-nos que a vida social e escolar dos sujeitos surdos, por vezes, é perpassada por dificuldades relacionadas à barreira linguística que existe entre eles e os ouvintes, o que acaba por prejudicar também o seu desenvolvimento cognitivo.

Projetar e desenvolver a pesquisa colaborativa no contexto familiar é algo novo e desafiador, tendo em vista que não encontramos pesquisas de cunho colaborativo desenvolvidas nesse espaço. Entretanto, consideramos fundamental a discussão a partir desse ambiente, uma vez que o seio familiar é o local onde se inicia todo o processo de desenvolvimento da criança. Além disso, pelo fato desse espaço estar relacionado ao início da estimulação e, conseqüentemente, da aquisição da linguagem.

Ao longo de quase uma década de dedicação às questões relacionadas ao contexto de escolarização de crianças e adolescentes surdos, pode-se perceber algumas problematizações pertinentes aos contextos familiares que refletem inevitavelmente no contexto educacional. A análise acerca do processo de identificação e aceitação da surdez durante esse período é algo relevante a ser pesquisado, pois, para nós, o posicionamento assumido por parte dos pais frente à orientação e à educação dos filhos tende a repercutir, nos ambientes escolares, de maneira positiva ou negativa.

Atualmente, a surdez é identificada a partir de duas perspectivas, a saber: a filosofia⁵ oralista e a filosofia bilíngue. A primeira delas, de base oralista, classifica a surdez como uma patologia e trabalha a partir da indicação clínico terapêutica. De acordo Goldfeld (2002, p. 33), “o oralismo, ou filosofia oralista, visa à integração da criança surda na comunidade ouvinte, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral, no caso do Brasil a Língua Portuguesa”. Ainda sobre isso, a autora afirma ainda que o Oralismo:

percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da

⁶ Fundamentada nos estudos de Vygotsky e Bakhtin, Márcia Godfeld (2002), baseando-se em uma perspectiva sociointeracionista correlacionada aos estudos sobre a surdez, ao longo de seu trabalho, utiliza o termo “filosofia” quando conceitua as três principais correntes educacionais para surdos: “filosofia oralista” (p. 33); “filosofia da comunicação total” (p.38); e “filosofia bilíngue” (p. 43).

língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção a normalidade, à “não-surdez” (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Os seguidores desta proposta defendem os procedimentos reparadores da deficiência auditiva. Ou seja, tendem a refletir uma imagem negativa sobre a surdez. Com base nessas constatações, Dorneles (2011, p. 5.666) afirma que, na perspectiva oralista, o sujeito surdo é visto como deficiente e anormal, distinguindo-se dos ouvintes falantes. Para ela, nessa visão, o surdo é considerado uma pessoa que não ouve e, conseqüentemente, não fala, sendo definido, portanto, por suas características negativas.

Sobre essa questão, Skliar (2016, p. 15) apresenta-nos uma importante reflexão acerca dos conceitos de “ouvintismo” e “oralismo”, em que são definidos como partes de uma ideologia dominante. Para o autor, o ouvintismo é a representação dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos, e o oralismo seria a forma institucionalizada do ouvintismo, e que, ainda hoje, continuam fazendo parte de um discurso hegemônico em diferentes partes do mundo. Como aponta Skliar (2016), explicitamente, o ouvintismo é:

um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo será obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 2016, p. 15).

O autor infere, ainda, baseado em Lane (1993), que, historicamente, a conjunção dessas representações clínicas terapêuticas levou, em primeiro lugar, a uma transformação do espaço educativo escolar em territórios médico-hospitalares. Para Skliar (2016, p 16), tal transformação deve ser entendida como uma das causas fundamentais na produção do que ele denominou de “holocausto linguístico, cognitivo e cultural” que viveram as pessoas surdas.

Ressaltamos que, como toda ideologia dominante, o ouvintismo gerou os efeitos que almejava, pois teria contado com o consentimento e com a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e de familiares dos surdos, dos professores e, até mesmo, daqueles próprios surdos que representavam e representam, ainda hoje, as ideias do progresso da ciência e da tecnologia, ou seja, o surdo que fala, o surdo que escuta (SKLIAR, 2016, p. 17).

Em outro extremo, a filosofia bilíngüe propõe que a surdez deve ser definida como uma diferença, que, em decorrência dela, o indivíduo surdo possa fazer parte de um processo

linguístico e cultural diverso ao do ouvinte. Nessa perspectiva, a surdez é concebida por uma visão socioantropológica, o que influenciaria, de certa forma, na modalidade educacional bilíngue que vigorou, principalmente, a partir da década de 1980.

Conforme Goldfeld (2002 p. 42), o bilinguismo tem como pressuposto básico o fato de que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir a língua de sinais como língua materna, que, de acordo com ela, é considerada a língua natural dos surdos, e a língua oficial de seu país como segunda língua, no caso, a língua oral na modalidade escrita. Ainda segundo essa autora, os estudiosos vinculados ao bilinguismo veem o surdo de forma bastante diferente em relação aos autores oralistas, pois, para os bilinguistas, os surdos não precisam almejar uma vida semelhante àquela do ouvinte, mas poderá ter seu próprio modo de vida. Dessa forma, aceitar e assumir a surdez torna-se um caminho possível. Sobre isso, sublinhamos que:

o conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão da normalidade é rejeitada por esta filosofia (GOLDFELD, 2002 p. 43).

Contudo, a estudiosa também ressalta que, mesmo que o surdo tenha ciência e compartilhe da cultura e da língua específicas à comunidade surda, isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para ele. Pelo contrário, para Goldfeld (2002), esse aprendizado é bastante desejado, porém não pode ser percebido como o único objetivo educacional para o surdo, ou mesmo como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez (GOLDFELD, 2002, p. 43).

Acrescente-se que, dentro do bilinguismo, o processo de aquisição da linguagem por crianças surdas ocorre preferencialmente pelo convívio dessas crianças com outros surdos mais velhos que dominem a língua de sinais. Daí, a existência do contato com sua língua materna e, por consequência, a aquisição dessa de forma natural e espontânea. Além disso, a criança surda também necessita de um atendimento específico para poder aprender a língua oral, pois, tal aprendizado, ao contrário da língua de sinais, é muito lento, já que envolve a dificuldade em lidar com uma língua que necessita de recursos orais auditivos bloqueados por sua perda auditiva (GOLDFELD, 2002, p. 44).

Conforme a autora, o bilinguismo tem como grande mérito divulgar e estimular a utilização de uma língua que pode ser adquirida espontaneamente pelos surdos, desde que expostos a ambientes que compartilhem dela e de conhecimentos culturais transmitidos por meio de seu uso efetivo. Assim, apenas por intermédio da exposição a essa língua, é que a

criança surda poderá desenvolver-se linguisticamente e cognitivamente sem dificuldades (GOLDFELD, 2002, p. 108).

Em sua pesquisa relacionada à educação de surdos, e o processo de aquisição da linguagem por crianças surdas, Quadros (1997) aponta que a preocupação atual é respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística das crianças surdas. Para essa pesquisadora, o bilinguismo é:

uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como a língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS, 1997, p.27).

Diante de tais constatações referentes aos conceitos de oralismo e bilinguismo, definições fundamentais para o intento de nossa pesquisa, é que nos baseamos para analisar o contexto familiar dos sujeitos surdos participantes. Da mesma forma, o trabalho na perspectiva da metodologia colaborativa frente às famílias das crianças e adolescentes surdos, apresentou-nos um cenário de potencial resignificação diante de uma cultura centrada no domínio da língua oral em detrimento das línguas de sinais.

Nesse sentido, percebemos que, ao longo da pesquisa, o contato com os familiares nos proporcionou a percepção de que é possível colaborar com a desconstrução de diversos estereótipos relacionados à surdez, à língua de sinais e à cultura surda. Como consequência, acreditamos que se tratou de uma contribuição para o reconhecimento de uma forma díspar de comunicação. Contudo, potencialmente bem sucedida. É o que propusemos evidenciar no último capítulo desta dissertação.

Para conclusão do presente capítulo, na seção seguinte, tratamos da sistemática de coleta de dados, ou seja, nos dedicamos à descrição dos caminhos percorridos para coletas dos dados da pesquisa, a partir das orientações precisas do Comitê de Ética e Pesquisa, conforme Termo de anuência (Cf. Anexo A).

1.4. A coleta de dados

Considerando os objetivos desta pesquisa, para obtenção dos dados, decidimos adotar as seguintes estratégias metodológicas: a) produção de um diário de campo (ANDRÉ;

LUDKE, 1986); b) elaboração e aplicação de questionário para professores dos alunos surdos; c) realização de uma entrevista com os pais, guiada por um roteiro e gravada em áudio; d) organização de uma roda de conversa com os familiares dos alunos surdos dinamizada pela pesquisadora, filmada e gravada em áudio; e) obtenção de relatórios escolares, assim como relatórios do departamento de inclusão do município (Remai), referentes ao desenvolvimento do aluno Lorenzo; e por fim, laudos médicos referentes a perda auditiva dos aluno surdos.

Iniciamos a sistematização dos procedimentos de coleta de dados a partir da observação das aulas com anotações no diário de campo. A observação ocorreu em uma média de quatro semanas. Essa estratégia metodológica, seguida da anotação em diário de campo, segundo André e Ludke (1986, p. 26), ocupa lugar privilegiado nas abordagens de pesquisa educacional e pode ser usada como principal meio de investigação ou mesmo ser associada a outras estratégias de coleta. Além disso, possibilita o contato pessoal e estreito entre o pesquisador e o objeto pesquisado, viabilizando uma série de vantagens. A exemplo disso, o fato de retomar às anotações no momento da análise do *corpus*, tendo como objetivo a confirmação dos dados referentes aos sujeitos participantes, assim como detalhes importantes que foram registrados, tendo em vista a possibilidade de esquecimento por parte do pesquisador.

Para a análise, serão aplicados os procedimentos de triangulação dos dados, que, de acordo com Flick (2009), significa que ocorrerá a combinação de/entre diversos métodos qualitativos, como também a combinação de/entre métodos qualitativos e quantitativos (FLICK, 2009, p. 14). Partindo dessa premissa, na sequência, apresentamos as informações coletadas.

As nossas observações foram feitas em quatro salas de aula de níveis diferentes de formação educacional, onde estudavam cada um dos alunos surdos⁶ participantes da pesquisa. As informações gerais sobre eles estão apresentadas no Quadro 1. Vejamos:

Quadro 1 – informações sobre os alunos participantes.

Aluno/a	Série	Idade
Sofia ⁷	2º ano - Séries Iniciais	7 anos

⁶ Na presente pesquisa, será utilizado o termo surdo ou surdez, corroborando a definição de que a pessoa que não ouve apresenta uma limitação sensorial/auditiva que a torna diferente dos ouvintes e não “deficiente” (ou seja, posição que difere do que propõe o senso comum). Ao longo da pesquisa, a compreensão e defesa dessa nossa escolha se tornará mais clara.

⁷ Para preservar a identidade dos alunos surdos participantes, utilizamos nomes fictícios.

Lorenzo	3º ano - Séries Iniciais	8 anos
Diego Henrique	6º ano – Séries Finais	11 anos
Helena	1º Período de Licenciatura Plena em Pedagogia	17 anos

Fonte: Elaboração própria.

Também participaram da pesquisa quatro professores, dos quais observamos as aulas em que responderam a um questionário. As perguntas foram enviadas a eles via correio eletrônico (cf. Apêndice A). Todos os participantes tiveram um prazo razoável para devolução e, de modo satisfatório, todos responderam ao questionário proposto.

Para a identificação dos professores, utilizamos apenas as iniciais de seus nomes, com o objetivo de preservar suas identidades. Na sequência, o Quadro 2 traz um breve perfil dos professores participantes da pesquisa, assim como os critérios de inclusão determinantes para a participação deles neste estudo:

Quadro 2 – perfil dos professores participantes.

Identificação	Serie/Ano/Período em que atua	Formação	Critério de inclusão
F. A. foi professora da aluna Sofia	2º ano das Séries Iniciais	Graduada em Licenciatura em Pedagogia. Esp. Em Ensino de História	Ser professor da aluna participante
V. P. foi professora do aluno Lorenzo	3º ano das Séries Iniciais	Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, Biologia e História. Pós-graduação em Formação Socioeconômica do Brasil.	Ser professor do aluno participante

V. C. foi professora do aluno Diego Henrique	6º ano das Séries Finais	Graduada em Licenciatura em Pedagogia. Esp. Em Docência no Ensino Superior	Ser professor do aluno participante
E. M. foi professor da aluna Helena durante o primeiro período	Primeiro Período de Graduação em Pedagogia	Graduado em Licenciatura em História. Doutor em História	Ser professor da aluna participante

Fonte: Elaboração própria.

As entrevistas com os pais ocorreram de forma individual. Nas ocasiões, utilizamos um roteiro em formato de questionário (Cf. Apêndice B), por meio do qual nos guiamos para melhor desenvolver a entrevista e a condução das perguntas. Todavia, em alguns momentos, dirigimos questionamentos diferentes a cada entrevistado, tendo em vista a particularidade e os caminhos aos quais tomaram as exposições dos participantes.

As entrevistas com os familiares participantes foram gravadas em áudio e encontram-se transcritas nos Apêndices C, D, E e F. Com o objetivo de preservar o anonimato, utilizamos as iniciais dos nomes dos genitores. No Quadro 3, apresentamos a identificação desses participantes, assim como o critério de inclusão que justificou suas participações na pesquisa. Vejamos:

Quadro 3 – identificação dos pais participantes.

Identificação	Critério de inclusão
C. é mãe do aluno Lorenzo	Ser genitora de aluno surdo
C.P. é pai do aluno Diego Henrique	Ser genitor de aluno surdo
R. é mãe da aluna Sofia	Ser genitora de aluna surda
C.M. é mãe da aluna Helena	Ser genitora de aluna surda

Fonte: Elaboração própria.

A roda de conversa ocorreu de forma coletiva. Para tanto, organizamos, estrategicamente, um único encontro. A princípio, levamos em consideração o tempo disponível que os participantes teriam, haja vista que tínhamos ciência de seus compromissos

cotidianos. Contudo, no decorrer do encontro, percebemos que os assuntos abordados e os diálogos entre os participantes suscitaram em um interessante e expressivo material de análise.

O encontro ocorreu em um espaço de estúdio fotográfico, cuja localização viabilizava o deslocamento dos participantes. Combinamos, previamente, com os administradores do espaço que fosse posicionada a filmadora em um ângulo que enquadrasse todos os participantes e a pesquisadora. Após projetar o início da gravação, a técnica se retirou da sala a fim de dar privacidade ao grupo. Da mesma forma, cabe pontuar que tivemos a prudência de gravar toda a roda de conversa em áudio.

Para a dinamização da roda de conversa, utilizamos o seguimento de um roteiro (Cf. Apêndice G), em que dirigimos as mesmas perguntas para os quatro participantes, de forma que eles expusessem suas experiências de forma individual, mas, ao mesmo tempo, particularizada. Para início de conversa, utilizamos como recurso a projeção de parte de um vídeo da *youtuber* Sabine, que é mãe do Guilherme, um garoto surdo que passou por cirurgia para o Implante Coclear (IC)⁸. No vídeo, a *youtuber* trata de suas experiências diante da surdez e dos tratamentos disponibilizados ao filho.

A escolha desse vídeo ocorreu pelo fato de que, ao conhecermos a história da *youtuber* Sabine, percebemos que se tratava de uma história muito parecida com as dos pais participantes de nossa pesquisa. Essa semelhança foi constatada durante a fase das entrevistas individuais. Dessa forma, resolvemos trazer o vídeo como um mote para o início da roda de conversa, haja vista a hipótese de que esses pais poderiam identificar suas experiências individuais com as de Sabine.

É importante ressaltar que, no período de realização da pesquisa, eu, a pesquisadora, trabalhava na Rede Municipal de Apoio à Inclusão. Esse fato, certamente, contribuiu com a escolha dos recortes temporal e espacial, assim como facilitou o processo de investigação, visto que gozava de acesso contínuo às unidades escolares, e, devido à função desempenhada, conhecia todos os alunos surdos matriculados no município, assim como os professores que atuavam nas turmas específicas.

No capítulo 2, a seguir, destacamos os desafios referentes ao processo de aquisição da língua de sinais em um ambiente, majoritariamente, ouvinte. Além disso, apresentamos algumas problematizações que envolveram os contextos familiar e escolar das crianças e dos

⁸ Consiste na implantação de um equipamento eletrônico computadorizado, que substitui, interna e totalmente, o ouvido da pessoa que têm surdez profunda. O implante é que estimula diretamente o nervo auditivo por meio de pequenos eletrodos colocados na orelha interna, dentro da cóclea. O nervo leva esses sinais para o cérebro. Portanto, esse implante funciona como um ouvido biônico (HONORA, 2014, p. 47).

adolescentes surdos, principalmente em relação ao processo de desenvolvimento da linguagem. Abordamos também aspectos linguísticos referentes à escolha linguística/comunicativa e as concepções de língua que os familiares e os professores expressavam sobre a língua de sinais.

Capítulo 2:

Famílias ouvintes; filhos surdos: a ressignificação da linguagem

Meus pais queriam que eu fizesse uma cirurgia no meu ouvido, dizendo que eu poderia ouvir e falar normalmente, queriam que eu fizesse o Implante Coclear. Mas não aceitei, porque me sentia muito feliz em ser como eu era, sendo surda. Acabei questionando por que queriam tirar a minha língua, minha essência, responderam-me que acreditavam que seria mais feliz se eu oralizasse, e voltei a indagar, “mas vocês também não sabem a minha língua, não sabem Libras?! Como sabem o que é melhor pra mim?” (CAMPOS, 2018, p.130).

Geralmente, o sonho de uma vida saudável para um filho inicia-se no momento da confirmação da gravidez. Consequentemente, durante o pré-natal, por parte dos pais, existe o cuidado para que as questões que envolvam a gestação transcorram da melhor forma possível. Por conta disso, eles buscam recursos especializados como forma de assegurarem meios para que o mais novo membro da família possa nascer “sem nenhum problema” que acarrete danos à saúde e ao seu processo de desenvolvimento futuro.

Pesquisas, como as realizadas por Goldfeld (2007, p. 44), Sá (2006, p. 89) e Sacks (2010, p. 101), confirmam que a maioria das crianças surdas nasce em lares onde as famílias são ouvintes. Assim, em geral, tornam-se potenciais usuários de uma língua oral, no caso do Brasil, da Língua Portuguesa⁹. Diante dessa constatação, imagina-se que, ao receber a notícia sobre a confirmação da surdez de um filho, os familiares entram em um processo de extrema tristeza e preocupação. Dado esse cenário, acreditamos que perceber e entender a “deficiência” de um filho traz para a vida de muitos pais a incumbência de terem que lidar com uma questão até então desconhecida para eles.

De fato, a literatura sobre o tema atesta que a descoberta da deficiência auditiva de um filho, geralmente, é recebida com muita angústia e preocupação por parte da família. Sobre isso, Strobel (2008, p. 50) constata que, perante o diagnóstico de surdez, os pais ficam chocados e deprimem-se por terem gerado um filho dito “não normal”. Além de frustrados, esses pais veem seus filhos como um “sonho desfeito”. Para a autora, as famílias alimentam as esperanças de “cura” da “deficiência”, ficando ansiosas e questionando-se se esse filho

⁹ Importante salientar que o Brasil é um país multilíngue e pluricultural. Diversas línguas indígenas são faladas no Brasil e, nestes casos, sendo elas oficiais ou não, são o caso de primeiras línguas para crianças surdas indígenas.

surdo um dia ouvirá, falará ou se será aceito pela sociedade. Enfim, se esse filho terá uma vida que consideram dentro da normalidade.

Na concepção dos pais ouvintes, a impossibilidade de ouvir trará aos filhos a incapacidade de viver de modo satisfatório em um mundo majoritariamente ouvinte. Nesse sentido, os genitores acreditam que o filho estará fadado ao fracasso linguístico e cognitivo. Isso é perceptível no relato de uma mãe ante a descoberta da surdez da filha, tal como citado por Espindola, Ziesmann e Batista (2018, p. 57):

a partir de então, a dor e a culpa por minha filha não ouvir me acompanharam. No dia do diagnóstico foi como se tivessem tirado um pedaço de mim, um sentimento indescritível de perda irrecuperável e uma dor comparável a um luto. Algo morre dentro de nós, porque morre nosso sonho de filho perfeito, de filho que não será julgado pela sociedade como deficiente, que não será rotulado como surdo. Porém, toda essa minha dor, precisava ser guardada, pois eu sabia que teríamos um longo caminho pela frente. Um caminhão desconhecido na minha família e no meu círculo de amigos (ESPINDOLA; ZIESMANN; BATISTA, 2018, p. 57).

A possibilidade de uma vida no silêncio passa a ser um grande tormento para os pais ouvintes. Segundo Moura (2014, p. 18), para a família, a constatação da surdez pode trazer sentimento de perda e de desconsolo, além da incapacidade de saber como atuar, tendo em vista que a grande maioria dos ouvintes não conhece outro meio de comunicação que não seja por meio da linguagem oral. Diante disso, consideramos que a dificuldade em saber como lidar com a situação faz parte de um contexto basicamente alicerçado pela falta de conhecimento acerca das implicações e possibilidades que ocorrem diante da realidade da surdez.

As línguas de sinais, por muitos séculos, foram relegadas a gestos e mímicas. De acordo com Lulkin (2014, p. 38), essas classificações antropológicas de bases negativas foram fomentadas a partir do século XVIII e ganharam força após o Congresso de Milão. É fato que as atas finais do congresso passaram a definir as novas propostas educacionais para o século XIX. De acordo com o autor, tais documentos definiram a língua de sinais como “uma forma de sobrevivência atávica da era primitiva do homem”. Sobre o contexto educacional, o autor infere ainda que, na prática escolar:

a primeira medida educativa para coibir o uso da língua de sinais foi obrigar os alunos surdos a se sentarem sobre suas mãos. Em seguida, retiraram-se as pequenas janelas das portas das salas de aula para impedir a comunicação

sinalizada entre os alunos. Os professores surdos e seus auxiliares deveriam deixar as escolas e institutos (LULKIN, 2014, p. 38)

As práticas institucionalizadas repressoras e excludentes, junto ao descontentamento por décadas de atraso¹⁰, causado pela inserção do oralismo nas instituições de ensino, fizeram com que os movimento surdos surgissem. Assim, a luta do povo surdo para ter o reconhecimento e o direito de utilizar a língua de sinais foi intensificada apenas a partir do ano de 1960. Contudo, após as pesquisas do norte americano Willian Stokoe, que, no ano de 1970, publicou o artigo *Sign Language Structure: na Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*”, demonstrando que a ASL (Língua de Sinais Americana) possuía todas as características das línguas orais (GOLDFELD, 2002, P.31), é que esse movimento ganhou força significativa. Baseando-se na publicação de Willian Stokoe (1970), Goldfeld (2002) afirma que:

surgiram diversas pesquisas sobre a língua de sinais e sua aplicação na educação e na vida do surdo, que aliadas a uma grande insatisfação por parte dos educadores com o método oral, deram origem à utilização da língua de sinais e de outros códigos manuais na educação da criança surda (GOLDFELD, 2002, p. 31).

De acordo com Harrison (2014, p. 30), o trabalho de Stokoe teve imensa repercussão ao redor do mundo no âmbito das pesquisas linguísticas e, sobretudo, impactaram nos movimentos surdos, que, a partir de então, passaram a ter em mãos evidências científicas sobre as línguas de sinais. Dessa forma, de acordo com ele, a comunicação sinalizada passou a se apresentar com o estatuto de língua semelhante ao das línguas orais e, portanto, merecedora de respeito, e não proibição, como ocorrera por mais de cem anos, desde o Congresso de Milão.

Em conformidade com Harrison (2014, p. 31), a pesquisa de Stokoe pode ser considerada o texto fundamental para os estudos linguísticos das línguas de sinais. Com essa publicação, diversas pesquisas foram viabilizadas, novos pesquisadores surgiram e seguirem avançando a partir das descobertas de Stokoe. Além disso, novas contribuições foram somadas aos seus achados científicos, estendendo sua tese para o mundo inteiro.

¹⁰ De acordo com Sá (2006, p. 77), a proposta oralista foi um modelo clínico e assistencialista, baseado na perspectiva do *déficit* e na hierarquização de processos cognitivos e de linguagens, que, segundo ela, gerou mais de um século de história de fracasso e exclusão escolar dos estudantes surdos.

É possível perceber, então, que as pesquisas relacionadas às línguas de sinais oportunizaram o surgimento de outros estudos referentes às questões da surdez e a sua relação com o desenvolvimento da linguagem por crianças surdas. Seguindo o fluxo dessa dinâmica, foram publicadas notáveis produções científicas, como, por exemplo, de Goldfeld (2002) e Quadros (1997), que se tornaram importantes referências na área de aquisição da linguagem por crianças surdas. Portanto, a partir dos estudos linguísticos que comprovaram a estrutura das línguas de sinais e o processo de aquisição de linguagem sinalizada, surgiu, no contexto educacional e político, a abordagem bilíngue.

Com a intensificação das pesquisas sobre a desconstrução de uma imagem negativa das línguas de sinais, em que ao longo de muitos séculos foram menosprezadas, percebemos, que estes estudos contribuíram para que estas passassem a ter o *status* linguístico reconhecido, assim como ocorre com as línguas orais. Contudo, essa comprovação ainda não está acessível para a grande maioria dos indivíduos que lidam com pessoas surdas. De acordo com Skliar (2016, p. 24), sua existência segue, ainda hoje, “rodeada de um certo halo de mistério, de rechaço e de representações estereotipadas”. Fator esse que nos permite observar que é comum discursos e comportamentos que nos levam a perceber que ainda há muito desconhecimento acerca da língua e da cultura surda.

A importância do contato da família com a língua de sinais pode nos levar a compreensão dos fatores que envolvem esses familiares no processo de aceitação de uma língua que faz parte de um grupo minoritário, muitas vezes menosprezado, principalmente por falta de conhecimento acerca das especificidades linguísticas e culturais que recobrem o povo surdo. Dessa forma, por meio desta pesquisa, presumimos que conseguiríamos desvelar os limites e apresentar as possibilidades perante os discursos que envolveram e ainda envolvem os sujeitos surdos, a língua de sinais, a cultura surda e, principalmente, o desenvolvimento linguístico desses indivíduos.

Como exposto, a cultura ouvintista, que aborda a surdez do ponto de vista biológico, prima pela possibilidade de tratamento ou mesmo reversão da deficiência auditiva, por meio de tratamentos clínicos especializados que visam a indicação de uso de próteses auditivas, tais como os Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (AASI)¹¹, ou intervenções cirúrgicas para colocação de Implante Coclear. Sem deixar de mencionar, por consequência, a oralização

¹¹ Sistemas de amplificação sonora miniaturizados utilizados para auxiliar pessoas com perdas auditivas a ouvir melhor os sons ambientes. Recomenda-se o uso desses aparelhos para pessoas que apresentem uma perda auditiva maior que 40 decibéis (HONORA, 2014, p. 42).

que ocorre por meio de técnicas realizadas cotidianamente em consultórios fonoaudiológicos e em casa por recomendação terapêutica.

Dessa forma, de acordo com os referenciais aqui apresentados, defendemos a necessidade premente de que os pais compreendam que, para o desenvolvimento linguístico e cognitivo de seus filhos, é imprescindível que a criança seja colocada o mais breve possível em contato com a língua de sinais, de forma contínua, assim como ocorre com as crianças ouvintes que naturalmente acessam esse processo diariamente. Sabemos que tal decisão não seja algo aparentemente fácil. Afinal, requer um esforço na quebra de paradigmas linguísticos fortemente arraigados, pois a língua visual gestual, repentinamente, passará a fazer parte do cotidiano de indivíduos orais auditivos, o que muitas vezes pode se tornar assustador.

Schein (2010) descreve que as crianças surdas, em sua maioria, crescem como estranhas na própria família (SCHEIN, *apud* SACKS, 2010, p. 102). Logo, compreendemos que o cotidiano familiar, após a descoberta e acomodação¹² com o fato da surdez de um filho, necessita ser cuidadosamente reformulado, tendo em vista que os comportamentos linguísticos tendem a sofrer sérias modificações, já que, a partir de então, o filho surdo precisa ser estimulado por meio da língua de sinais.

Decerto, a inserção de hábitos linguísticos e culturais visuais/espaciais não seja algo simples de ser assimilado, porém, apresenta-se, por vezes, necessário. Sobre isso, Sacks acrescenta que:

se as crianças surdas não forem expostas bem cedo a uma língua ou comunicação adequada, pode ocorrer um atraso (até mesmo uma interrupção) na maturação cerebral, com uma contínua predominância de processos do hemisfério direito e um retardamento na troca hemisférica (SACKS, 2010, p. 96).

Nesse sentido, observamos como o fator aceitação da língua de sinais pelos familiares de crianças surdas pode ser um processo fundamental para a evolução delas, tendo em vista que, por meio dos referenciais apresentados, foi possível perceber que o desenvolvimento linguístico está aliado, imprescindivelmente, à estimulação precoce que a criança recebe por meio da língua de sinais.

Há de se reconhecer que, *a priori*, a língua de sinais é desconhecida pelos familiares, todavia, a partir do momento em que obtiverem as informações necessárias acerca da proposta

¹² Definição do ponto de vista da psicologia, em que o indivíduo passa por uma modificação de sistemas internos de adaptação, provocados por uma nova realidade ou necessidade imposta por uma mudança no ambiente.

bilíngue, a família poderá perceber a finalidade de aprendê-la, ou seja, de poder se comunicar, compartilhar e promover os processos linguísticos evolutivos ao filho.

Para os indivíduos ouvintes, a Libras é uma língua estrangeira. De acordo com Almeida Filho (2007), o aprendizado de uma nova língua, embora sendo este no ambiente escolar, é também uma experiência educacional que se realiza pelo aprendiz como reflexo de valores específicos ao grupo social e/ou étnicos que mantém a escola (p. 11). Dessa forma, podemos considerar que o lugar de atuação das famílias ouvintes, em relação à necessidade de aceitação e aprendizado dessa nova língua visual espacial, também está vinculado a questões que envolvem os valores que estes entes têm sobre a Libras e, sobretudo, aos grupos sinalizantes que a utilizam.

Logo, se a família não teve contato com a língua de sinais, possivelmente, seria mais complicado o processo de aceitação, pois o fator desconhecimento linguístico dificultaria o processo de aproximação e acomodação referente à nova língua, uma vez que esta não fazia parte dos planos da família, tal como o relato materno, abaixo, retirado de Espindola, Ziesmann e Batista (2018, p. 57):

Nunca pensamos em usar a Libras, mesmo porque não tínhamos o menor conhecimento dessa língua e, na nossa ignorância, só não queríamos nossa filha muda. Por vezes além da leitura labial, usávamos algum gesto pra facilitar o entendimento. Acender e apagar a luz é algo que usamos até hoje para chamar sua atenção (ESPINDOLA; BATISTA; ZIESMANN, 2018, p. 58).

Provavelmente, esse seja o contexto da maioria dos lares em que nasce uma criança surda. Contudo, é interessante perceber que, mesmo sem ter consciência, levando em consideração os aspectos culturais do povo surdo, a mãe do relato acima desenvolve o que Strobel (2008) definiu como um dos artefatos culturais¹³ do *modus vivendi* surdo, referindo-se à “perspectiva da experiência visual”. Assim, quando a mãe apaga a luz para obter a atenção da filha, ela realiza uma prática comum dentro da cultura surda, tendo em vista que os indivíduos surdos vivem em um mundo completamente visual, contemplando as atitudes,

¹³ Baseada nos Estudos Culturais, Strobel (2008, p. 37) define “artefatos” não apenas como materialismos culturais, mas ainda como aquilo que, na cultura, constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender o transformar o mundo. Para a autora, “artefatos” não são apenas formas individuais de cultura material, ou produtos definidos da mão-de-obra humana, mas também podem incluir “tudo o que se vê e sente”. Se está em contato com a cultura de uma comunidade, tais como materiais, vestuário, maneira pela qual um sujeito se dirige a outro, tradições, valores e normas. Assim, um traço comum em todos os sujeitos humanos seria o fato de que somos todos artefatos culturais e, assim, os artefatos ilustram a cultura.

modos de ver, de perceber e de modificar o mundo enquanto ser surdo (STROBEL, 2008, p. 38).

Para compreender tudo isso, os familiares ouvintes precisam da oportunidade de adquirir a consciência de que, junto ao indivíduo surdo, existe, além de uma língua, uma cultura que necessita ser conhecida, aceita, aprendida e compartilhada. E essa necessidade fica notória quando refletimos sobre a revelação do professor surdo Daniel Lopes Romeu (2018), que escolheu pela não realização do Implante Coclear. Após essa escolha, ele recebeu pleno apoio da família, a qual aceitou o desafio de se adaptar ao seu sistema de comunicação, que, aos olhos de todos os envolvidos, é o mais adequado para ele. Dessa forma, não houve a exigência de que ele tivesse de se adaptar aos ouvintes de sua família.

Situações como as do Daniel, as quais têm início no seio familiar e chegam às instituições de ensino e às esferas das políticas públicas, tendem a contribuir para o crescimento e valorização da língua e da cultura surda. Entende-se, portanto, o quão seria importante que as famílias tivessem acesso à realidade linguística de seus filhos(as) surdo(as), reconhecendo as características e necessidades linguísticas presentes no mundo visual/espacial vivenciado por eles. Isso poderia evitar que eles não sentissem o desprazer de viver, e que não se sentissem presos e/ou alienados em seus lares. Sobre isso, Shanny Mow revela que:

Você é deixado de fora nas conversas à mesa do jantar. Isso é chamado de isolamento mental. Enquanto todo mundo conversa e ri, você está longe quanto um árabe solitário no deserto que se estende por todo o horizonte. [...] Você anseia por conexão. Sufoca por dentro, mas não consegue falar a ninguém sobre esse sentimento horrível. Não sabe como fazê-lo. Tem a impressão de que ninguém compreende ou se importa. [...] Não lhe é concedida nem ao menos a ilusão de participação. [...] Espera-se que você passe quinze anos na camisa de força do treinamento para a fala e a leitura labial [...] seus pais nunca se dão o incomodo de reservar uma hora por dia para aprender uma língua de sinais ou parte dela. Uma hora em 24 que pode mudar toda a sua vida” (SCHEIN, 1984 *apud* SACKS, 2010, p. 177).

Relatos como esse são comuns nas autobiografias surdas. Narrativas em que os indivíduos surdos revelam que, por vezes, vivem a completa solidão dentro da própria casa. É comum também para o surdo buscar, fora do lar, pessoas com quem possa compartilhar alguns momentos de descontração, como, por exemplo, em associações de surdos. Nossas experiências com o mundo dos surdos atestam que, por certo, nesses ambientes, eles têm mais possibilidade de comunicação e interação, haja vista que, na maioria das vezes, mantêm contato com outros surdos ou ouvintes que formam a sua comunidade surda.

De acordo com Sacks, (2010, p. 102), muitos pais de crianças surdas sentem-se impotentes frente à barreira de comunicação que se forma entre ele e seu filho(a). No contraponto, existe a possibilidade de que essa barreira possa ser derrubada, ou seja, tornar-se um tributo à adaptabilidade tanto dos pais quanto da criança. Diante disso, reconhecer os limites e as possibilidades da família ante a aceitação e o uso das línguas de sinais requer reflexão acerca das definições que os ouvintes têm sobre a surdez. E, assim, perceber o porquê de um sujeito surdo recém implantado, ou usuário de AASI, preferir sinalizar ao invés de oralizar – veremos mais sobre isso a seguir.

A partir disso, é possível perceber que os pais, eventualmente, não necessitam simplesmente do acesso a uma língua adicional. Muitas vezes, a família está em uma busca angustiante por um conforto que lhe assegure poder pensar em um futuro promissor para o seu ente querido. Se, por vezes, o aprendizado de uma língua adicional não é algo fácil e acessível mesmo para aqueles que, por interesse, buscam aprender uma segunda língua, imaginemos então para quem, repentinamente, precisa adquirir essa nova e diferente língua em virtude de uma nova situação. Como afirma Gesser (2012):

familiares de pessoas surdas que procuram o contexto formal de aprendizagem da LIBRAS, por sua vez, o fazem porque seus filhos carecem de modelos linguísticos de surdos adultos. Pode-se constatar que a maioria deles demonstram tanto uma inabilidade em comunicar-se em LIBRAS sobre coisas cotidianas, como uma ansiedade e urgência em aumentar seu repertório lexical. Em muitos relatos de pais e parentes de surdos que ouvi, é recorrente a insatisfação e dificuldades na comunicação, geradas muitas vezes por conflitos e mal-entendidos desnecessários por conta da falta de conhecimento ou de maior domínio da LIBRAS (GESSER, 2012, p. 46).

Diante disso, percebemos o quanto o esforço deve ser empreendido pelos familiares na busca pela aceitação da língua de sinais. Além do mais, em conformidade com Quadros (1997, p. 27), o Português não será a língua que acionará o dispositivo devido à falta de audição da criança. Assim, além da compreensão acerca das normas gramaticais específicas das línguas sinalizadas, os familiares deverão mergulhar no mundo cultural dos surdos; mundo esse que já faz parte de sua rotina diária, quando cotidianamente esses familiares precisam “apagar a luz” para chamar-lhes a atenção. Possivelmente, já nas primeiras aulas de língua de sinais, os pais aprendizes começariam a reconhecer a importância do acesso do filho surdo irrestrito à língua de sinais (Libras), em substituição à Língua Portuguesa apresentada até ali, de forma fragmentada, inteligível e aliada a gestos caseiros.

Isto posto, defendemos a ideia de que seja necessário que a família perceba que, a partir do contato com a língua de sinais, todos do núcleo familiar são inseridos em um contexto que lhes permitirá a compreensão do jeito de ser do sujeito surdo, passando a identificar e fazer parte da cultura surda. Ou seja, a família visualizaria a forma como o membro surdo compreende e modifica o mundo. Daí, a necessidade da família buscar tornar esse mundo mais acessível e habitável, ajustando-o às suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas, abrangendo, assim, a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2008, p. 24).

As atuais formas institucionalizadas referentes ao ensino da Libras são tão somente reflexo das lutas e reivindicações por parte do povo surdo que, ao longo da história, sofreram as mazelas da supressão linguística. Os prejuízos causados pelo infortúnio e desprezo desprendidos ao indivíduo surdo e à sua língua, ainda nos dias de hoje, refletem de forma negativa, tendo em vista que a cultura ouvintista ainda relega ao surdo o *status* de deficiente e passível de tratamento de reabilitação.

Conhecer e aceitar as especificidades da língua e da cultura surda, certamente, é um dos pilares para a construção de uma base fortalecida para a efetivação da redução dos preconceitos e, por consequência, dos comportamentos excludentes que permeiam o cotidiano da pessoa surda. Refletir sobre as línguas de sinais e a importância de sua disseminação, provavelmente, irá contribuir para o fortalecimento de uma identidade que passa a ser compartilhada por um maior número de indivíduos surdos.

As definições acerca da Libras e da cultura surda precisam estar bem claras no sentido de proporcionar a consciência de que a aquisição dessa língua é fundamental para o amplo desenvolvimento do indivíduo surdo. A função da família, ante a possibilidade de comunicação, necessita ser esclarecida e definida, posto que “assim como os pais das crianças surdas têm de ser, em certo sentido, ‘superpais’, também as crianças surdas precisam ser, ainda mais obviamente, ‘supercrianças’” (SACKS, 2010, p. 102). Logo, o sucesso linguístico do surdo depende prioritariamente da interlocução em todos os espaços, visto que é na família que se alicerça a estrutura linguística que se implantará e servirá para a vida inteira.

Em consonância com o que foi discutido até aqui, apresentamos, no próximo capítulo, uma proposta de sistematização do *corpus* da pesquisa, sendo este coletado durante os processos já descritos no Capítulo I, seguido da análise de alguns dos dados à luz do referencial teórico e metodológico determinado para os objetivos propostos.

Capítulo 3:

A escola e a família como espaços potencializadores no processo de aquisição da Libras frente às concepções ouvintistas dentro da educação de surdos

Não é só a língua que deve ser introduzida, mas também o pensamento. Caso contrário, a criança permanecerá inapelavelmente presa a um mundo concreto e perceptivo [...]. Esse perigo é muito maior quando a criança é surda – porque os pais (ouvintes) talvez não saibam como se dirigir à criança, e se chegarem a se comunicar, podem usar formas rudimentares de diálogo e linguagem que não favorecem o progresso da mente da criança e, de fato, impedem seu avanço (SACKS, 2010, p. 62).

No presente capítulo, levantamos questões relacionadas aos surdos participantes da pesquisa, sendo estas pertinentes à descoberta da surdez, aos procedimentos clínicos indicados e adotados pela família, ao conhecimento acerca das línguas de sinais, ao histórico de inserção na instituição de ensino formal e, por fim, fizemos uma abordagem reflexiva sobre as expectativas e ações referentes ao desenvolvimento cognitivo e linguístico desses alunos surdos. Oportunamente, analisamos também as concepções manifestadas que possuem raízes nos conceitos de oralismo e ouvintismo, que já foram apresentados e discutidos nesta dissertação.

Atualmente, a proposta educacional disponibilizada aos estudantes surdos, em sua grande maioria, tem como princípio as bases da educação inclusiva, em que o aluno surdo é matriculado na sala de aula de modalidade regular, sendo que a língua de instrução é a língua oficial do Brasil, o Português, em suas modalidades oral e escrita. Nesse ambiente, o aluno surdo tem o acompanhamento do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais, que faz a intermediação linguística. Essa política educacional se baseia no decreto 5.626/2005, que, em seu artigo 22, estabelece o seguinte:

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem

como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005)

Como verificado no Inciso I, a proposta educacional indicada para alunos surdos estudantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental seria nos moldes da educação bilíngue. Dado isso, de acordo com Lacerda (2015, p. 26), teríamos escolas em que a Libras e a modalidade escrita do Português se configurariam como línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. Contudo, de acordo com a autora, entre a escola bilíngue, a qual os surdos realmente precisam e que é defendida no referido decreto, e a escola real, a qual está de fato sendo oferecida aos alunos surdos, ainda estão bastante distantes. Para a estudiosa, esse modelo de educação ainda reflete os princípios de uma educação inclusiva, compreendidos apenas como a inclusão de surdos na rede regular, que é pensada e organizada para alunos ouvintes (LACERDA, 2015, p. 27).

Sobre isso, Campos (2014, p. 42) acrescenta que o modelo de educação bilíngue para surdos ainda não ocorre em grande parte do Brasil. Além disso, relembra que várias pesquisas apoiam o sistema inclusivo como possibilidade. Para a autora, esse é o reflexo de uma cultura tradicional e hegemônica dos ouvintes baseada em um modelo de exclusão, em outras palavras, isso acontece por meio de uma cultura que ignora as múltiplas narrativas surdas, as histórias surdas e as “vozes” de grupos surdos cultural e politicamente subordinados.

Sobre a estrutura da educação de surdos, baseada no modelo inclusivo, Skliar (2016, p. 11) define a educação especial como um subproduto da educação regular, cujos componentes ideológicos, políticos e teóricos são, no geral, de natureza discriminatória, descontínua e anacrônica, o que conduz a uma prática permanente de exclusão e inclusão. Para o autor, a educação especial, quando aplicada a estudantes surdos, parece não ser o marco adequado para uma discussão significativa sobre a educação deles. Afinal, segundo o estudioso, ela promove um espaço habitual, em que se reproduzem táticas e estratégias de naturalização dos surdos em ouvintes, além de se tornar o local onde a surdez é disfarçada.

Resguardadas as devidas atenções acerca da inferência dos autores, constatamos que o atual modelo de ensino proporcionado à grande maioria dos alunos surdos, pautado no modelo de educação inclusiva e, por consequência, com bases linguísticas orais, não condiz com o que de fato podemos denominar de educação bilíngue (Libras + Língua Portuguesa). Isso posto, cabe pontuar ainda que, durante nossas pesquisas, foi possível constatar que a língua de sinais é praticamente inexistente nessa dinâmica educacional, haja vista que a Língua Portuguesa está presente de forma absoluta, sendo que, nesse contexto, a Libras é

praticada de forma intensa e efetiva somente por parte do intérprete e do(a) aluno(a) e/ou alunos(as) surdos(as) (quando se trata do caso de mais de um aluno(a) por sala).

No âmbito dessas considerações, ressaltamos a escolha do espaço educacional como contexto de realização de nossa pesquisa, haja vista consideramos que, por ora, é esse o modelo de ensino vigente disponível à grande maioria dos estudantes surdos brasileiros. E, embora estejamos cientes da crítica que os autores empreendem, por meio da qual corroboramos a tese apresentada, acreditamos que pesquisas realizadas nesses ambientes tendem a contribuir com o surgimento de importantes iniciativas que visem atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos, superando as barreiras ainda existentes.

3.1 Filhos surdos; pais ouvintes: histórias e descobertas

Em consonância com Lodi (2014, p. 168), a linguagem da criança, desde o início, é essencialmente social e se desenvolve no plano das interações e no decorrer dos processos de significação realizados pelos adultos relativos às ações da criança, assim como de suas ações para com a criança.

Diante disso, a partir do material levantado na coleta de dados, apresentamos nessa seção as análises acerca da concepção de língua que cada uma das famílias participantes concebe, ante a descoberta da surdez de seu filho ou de sua filha. Além disso, analisamos também a participação de cada uma dessas famílias nos processos educativos de seus filhos, bem como a concepção dos pais em relação ao processo de desenvolvimento de seus filhos ou filhas no que tange à aquisição da linguagem. Para concluir, descrevemos os benefícios ou prejuízos obtidos em razão da escolha linguística empreendida por cada família no ato de desenvolver a comunicação com o(a) filho(a) surdo(a).

3.1.1 História de Sofia

De acordo com o relato da Sra. R., mãe de Sofia, a filha nasceu surda. Apesar de ter suscitado de algo estranho com a filha, ao levá-la ao pediatra, a mãe ouviu do especialista que tudo estava dentro da normalidade, argumentando que algumas crianças demoram mais para desenvolver a fala do que outras.

Contudo, ao matricular a filha na educação infantil, a diretora chamou-lhe a atenção para o fato de que as professoras da criança estariam relatando que Sofia não atendia aos comandos orais como as demais crianças da turma. Após esse fato, a Sra. R. buscou atendimento especializado na capital brasileira, onde, enfim, recebeu o diagnóstico de surdez de sua filha.

Durante a roda de conversa, ao ser indagada sobre o processo de descoberta da condição de surdez de sua filha, ou seja, sobre como tudo ocorreu, a Sra. R. respondeu:

R.: Uai... pesquisadora pra nós assim pra mim e pro pai dela a gente não teve preocupação pras avós também não. Ela é perfeita do jeito que é né? Assim nós aceitamos muito bem a única preocupação que a gente tem é de fazer o tratamento certinho pra que ela continua do jeito que ela tá desenvolvendo, ela desenvolve muito bem. E sobre as Libras assim eu acho que... Deveria ter igual o C. P. falou, né, deveria ter mesmo a... Uma linguagem da Libras pra gente estudar que inclusive eu tô estudando e eu acho que entre espanhol e inglês por uma Libras é bem melhor, né? Porque tem tantas crianças que precisa e a gente também precisa saber pelo menos um pouquinho pra gente comunicar, né? Então não deixa da gente encontrar com alguém assim e é muito bom. A Sofia, assim, ela não tem defeito pra mim pra mim ela é perfeita ela não tem defeito... E pra minha família ela também é considerada como uma pessoa perfeita, assim não tem dificuldade. Ela não tem dificuldade na escola num nada, então assim pra gente aceitar foi muito fácil. A gente fica decepcionado no começo sim né? Porque a gente tem toda aquela esperança de nossa de chamar de mamãe e de papai né assim, mas nós aceitamos todo mundo muito bem. No final das contas hoje ela é perfeita pra nós¹⁴

Ainda segundo as informações da Sra. R., obtidas tanto por ocasião da entrevista como no momento da roda de conversa, Sofia fazia acompanhamento fonoaudiológico no Centro de Reabilitação e Readaptação Dr. Henrique Santillo (CRER), na cidade de Goiânia, uma vez por semana. De acordo com a mãe, a intenção da família, baseada na indicação médica, seria que Sofia pudesse realizar o Implante Coclear, porém, segundo a genitora, a criança não gostava de utilizar o Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI). Além disso, segundo ela, a rejeição ao aparelho móvel vinha causando preocupação tanto para a família como para os profissionais clínicos que a acompanhavam.

Importante relatar que a mãe da Sofia, no momento da entrevista, informou que ainda não tinha fluência na língua de sinais. Na verdade, ela mencionou que dominava alguns poucos sinais de que aprendera alguns anos antes, com a intérprete da filha no próprio centro de educação infantil em que Sofia estudava. De acordo com a Sra. R., os encontros

¹⁴ Todos os dados foram transcritos na íntegra, sem ajustes formais ou adaptações para norma padrão da Língua Portuguesa.

aconteciam nos dias em que a criança ia ao Centro de Atendimento Educacional Especializado Herbert José de Souza¹⁵. Contudo, apesar de ter afirmado que gostaria de aprender Libras, a mãe não se inscreveu para o curso iniciado no último semestre, justificando que o horário coincidia com o de suas aulas, as quais ocorriam na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Durante nossa visita à casa da família, cujo objetivo era solicitar autorização e consentimento para participar da pesquisa e informar sobre os procedimentos de coleta de dados, em conformidade com o Comitê de Ética, observamos que a mãe da Sofia, repetidamente, oralizava com a criança. Provavelmente, isso se devia ao fato de a mãe ignorar que a filha possui perda auditiva neural de grau profundo bilateral¹⁶. É importante pontuar que, no momento citado, Sofia não estava utilizando o AASI. Além disso, notamos que Sofia, mesmo utilizando a Libras com a intérprete durante as aulas na escola, quando está em casa, tenta articular a fala, especialmente os lábios, como se acreditasse que, de fato, estaria falando. Em nossa análise, consideramos que, em sua imaginação, a criança estivesse interagindo pela linguagem oral como as demais pessoas ouvintes. Essa atitude pode ser reflexo da prática da família em oralizar com a criança.

Como informado acima, em 2016, Sofia chegou a estudar no CAEE, porém, no ano da pesquisa, ela não estava matriculada nessa instituição especializada. O motivo apresentado pela Sra. R. para isso foi que o atendimento para os alunos surdos da cidade somente ocorria no período vespertino, horário em que a aluna frequentava a escola regular. Porém, ela nos informou que, para o ano de 2020, tinha o objetivo de tentar matricular a filha em um horário que não comprometesse o atendimento da criança no centro especializado. Isso se deve ao fato de que, segundo a Sra. R., ela compreendia a importância de sua filha voltar a receber o atendimento específico para o aprendizado da Libras.

Analisando o contexto familiar de Sofia, identificamos um ambiente de impasse, que, dentro de nossa perspectiva, poderia contribuir para prejudicar a construção da identidade surda da criança. Isso porque foi possível observar, por meio dos relatos da mãe, que esta ainda não havia assimilado concepções específicas sobre a cultura surda ou tinha buscado, de fato, aquisição da Libras para que pudesse se comunicar melhor com a filha. Devido a isso, a Sra. R. oralizava com Sofia mesmo tendo relatado que a filha prefere a comunicação em

¹⁵ Localizado na cidade de Uruaçu-GO, o Centro de Atendimento Educacional Especializado Herbert José de Souza, conhecido como CAEE Betinho, é uma instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência. Os alunos surdos são matriculados nas Salas de Recursos, onde aprendem Língua Brasileira de Sinais e o Português para surdos.

¹⁶ Informação que obtivemos na leitura do relatório médico, ao qual tivemos acesso em nosso trabalho de campo na escola.

língua de sinais. Fato esse narrado por ela durante a entrevista individual, quando questionada sobre qual o melhor meio de linguagem para se comunicar com a sua filha. A partir disso, a Sra. R. respondeu:

R.: Com as Libras.

Pesquisadora: **Com Libras?**

R.: Com as Libras. Ela é mais empenhada, ela tem mais foco e ela gosta. E além do mais ela gosta. Assim... Ela gosta muito da Libra!

Pesquisadora: **Então você tem o interesse de conhecer mais aprofundar mais?**

R.: Sim, tenho. E não só eu até as tias dela, o pai, todo mundo tem interesse. O problema é só o tempo, né, mas a gente vai ter que achar um jeitinho.

Ainda durante a entrevista a Sra. R. confirmou que entendia e reconhecia a Libras como o melhor meio de linguagem para se comunicar com a filha. Além disso, mencionou que Sofia gostava muito de se comunicar em Libras, que ela tinha foco e era empenhada, no entanto, em seguida, a mãe relatou a falta de tempo como empecilho para que também pudesse aprender a língua de sinais. Segundo ela, por fim, é isso que impedia a família de buscar meios que possibilitassem a aprendizagem da Libras. Ou seja, observamos que nenhum integrante da família conhecia, de fato, a Libras, embora a Sra. R. tenha aprendido alguns sinais há alguns anos e tenha relatado também que buscava informações sobre a língua de sinais na internet.

Conforme já antecipamos, defendemos, portanto, a ideia de que é no ambiente familiar que ocorre grande parte das estimulações cognitivas e linguísticas. Assim, identificamos no contexto familiar de Sofia, alguns aspectos negativos referentes à possibilidade de construção de identidade do sujeito surdo. Constatamos que a criança estava tendo, em grande parte, influencia oral auditiva, por meio de um processo cotidiano e contínuo de oralização, o que poderia prejudicar, substancialmente, o seu desenvolvimento linguístico, uma vez que ela não estava usando o AASI, conforme depoimento de sua mãe.

Ao nosso ver, quando a Sra. R. decidiu optar pela oralização em detrimento da língua de sinais e ainda ter afirmado não manter contato mais profundo com a Libras, ela pode estar estimulando, em sua filha, o desenvolvimento de um processo identitário definido por Perlin (2016) como “identidades surdas em transição”¹⁷. Considerando a hipótese de que Sofia

¹⁷ Trata-se daquelas que estão presentes na situação dos surdos que cresceram em ambiente de domínio oral, que tiveram experiências linguísticas e culturais ouvintes e que, no futuro, passam a conhecer a comunidade surda, constituindo-se, portanto, a transição que é o aspecto do momento dessa passagem do mundo ouvinte para a experiência visual. De acordo com Perlin (2016, p. 64), isso normalmente ocorre com a maioria dos surdos, tendo em vista que fazem parte de uma família de pais ouvintes.

continuará tendo contato com a língua de sinais na escola e no centro especializado, é provável que ela tenha contato com a comunidade surda adulta. Assim, no futuro, ela poderá vir a desenvolver e fortalecer a sua identidade surda de fato. Contudo, se os familiares optassem por buscar o aprendizado da Libras de forma precoce, acreditamos que o processo de reconhecimento e pertencimento identitário dos filhos surdos poderia ser mais rápido e menos difícil. Afinal, em concordância com Perlin (2016, p. 64), no processo de transição, o contato dos sujeitos surdos com seus pares promove-lhes a “desouvintização”. Ao passar por essa situação, os surdos ficam com sequelas da representação ouvintista que foram evidenciadas ao longo das etapas de sua vida pregressa.

A partir da análise do contexto familiar de Sofia, embora a mãe, Sra. R., confirmasse que ainda não tinha conhecimento em Libras e que ainda oralizasse com a filha, foi possível detectarmos, no caso específico, duas possibilidades de aquisição da linguagem por meio da língua de sinais: a primeira delas ocorreu na escola, onde o acompanhamento da profissional intérprete era ofertado; e a segunda, quando Sofia frequentou as aulas no centro especializado em que participava das aulas de Libras.

3.1.2 História de Lorenzo

Lorenzo estava matriculado em uma escola da rede municipal, cursando o 3º ano dos Anos Iniciais, e tinha 8 anos de idade na ocasião da pesquisa. Segundo informações da mãe, a Sra. C., Lorenzo nasceu de parto prematuro e passou por diversas complicações pós-nascimento, ficando na incubadora por muitos dias, além de fazer uso de vários antibióticos. A genitora relatou que, com o passar do tempo, notou algo fora do normal com seu filho e, ao submetê-lo ao *Braistem Evoked Response Audiometre* (BERA)¹⁸, descobriu que Lorenzo possuía deficiência auditiva neurossensorial bilateral¹⁹.

Durante a entrevista individual, quando questionada acerca de suas impressões sobre o processo de descoberta da surdez de Lorenzo, a Sra. C. respondeu:

C.: Olha, no começo pra mim não foi fácil. Não foi fácil, foi muito difícil eu pra mim pensei

¹⁸ Também chamado de audiometria de Tronco Cerebral, trata-se de um exame prescrito pelos pediatras quando as crianças são ainda bebês. O exame é objetivo, realizado por profissional da área de fonoaudiologia e otorrinolaringologia, e não depende de resposta do sujeito. São colocados eletrodos na cabeça da criança, os quais são ligados a um computador que, por sua vez, responde qual a perda auditiva dela (HONORA, 2014, p. 33).

¹⁹ Idem nota 12.

que eu nunca na minha vida ia acontecer o fato que aconteceu, eu ter um filho desse nesse lado, né? Que ele é surdo, né? Porque eu tenho dois filhos normal, então eu pensei como é o terceiro ia ser também do mesmo jeito. Pra mim no começo não foi fácil, foi muito difícil, mas aí eu tive que aceitar, né? Como que eu como, eu tive que me aceitar pra mim poder aceitar meu filho da forma que ele é. Hoje em dia, graças a Deus, eu entendo mais um pouco. Eu aceito e eu tô tentando fazer o máximo que eu posso pra cuidar dele.

Após a constatação da surdez, a mãe relatou que foi encaminhada por especialistas ao Hospital de Reabilitação de Anomalias Crânio-faciais (HRAC), conhecido como Centrinho, na cidade de Bauru, no estado de São Paulo. De acordo com a Sr. C., após vários exames, foi realizada, em Lorenzo²⁰, a cirurgia para o Implante Coclear. Segundo ela, na época, Lorenzo estava com dois anos de idade.

De acordo com pesquisas recentes, geralmente, o período entre a descoberta da surdez e a realização do implante é bastante rápido. Isso ocorre em razão do empenho dos especialistas para que tudo transcorra dentro de um curto espaço de tempo. Segundo Bevilacqua *et al.* (2014, p. 416), o diagnóstico precoce da “Deficiência Auditiva” (DA) exige dos pais, mesmo diante de poucas informações, a tomada de decisão rápida, incluindo a escolha da melhor intervenção e tratamento para a criança, além da avaliação de diferentes opções de comunicação, habilitação e educação. Para os autores, devido à ênfase dada atualmente à realização do IC o mais cedo possível, os pais podem sentir que têm apenas um breve período para tomar a decisão, e, além disso, precisam decidir sobre o procedimento sem qualquer garantia prévia sobre os níveis de benefícios que suas crianças terão. Todavia, sobre o processo de indicação e realização do procedimento em Lorenzo, a Sra. C., durante a entrevista respondeu que:

C.: Uai, os médicos me indicaram assim... Que ele tinha é, eu fiquei sabendo pelo USP, né? Que ele tinha, que ele podia fazer o implante coclear, né? E aí eu fiquei naquela expectativa que ele ia por o implante coclear que ele ia falar. Aí eu achei bom, fiz todo o procedimento coloquei o implante nele, mas o implante não desenvolveu.

Pesquisadora: **Ele não desenvolveu a fala?**

C.: Não desenvolveu a fala dele não. Aí foi outro processamento difícil pra mim porque a gente tá com a esperança de uma coisa, né? E de repente acontece outra! Mas fazer o que? Aí eu comecei agora a lidar com ele com Libras.

Quando foi questionada acerca do início da fase escolar de Lorenzo, a Sra. C. relatou que, nesse período, seu filho teve o acompanhamento da tradutora intérprete, o que é comum

²⁰ Entre os alunos surdos participantes, somente Lorenzo é implantado, os demais estudantes foram ou são usuários de AASI.

ocorrer na esfera educacional em razão do atendimento à legislação específica²¹. Contudo, a mãe expôs que não foi um momento fácil, visto que Lorenzo não queria ficar na escola e apresentava-se muito nervoso e agitado porque, em geral, as professoras não entendiam o que ele queria. Esse fato ficou evidenciado quando analisamos os relatórios escolares obtidos na escola, assim como os relatos da mãe, em que foi possível identificar que Lorenzo vivenciou uma fase conturbada durante o seu processo de aquisição da linguagem, tendo em vista que a tentativa de oralização durante esse período estava em uma fase latente e recorrente.

Além disso, os pais e os professores ainda se encontravam em uma condição de incapacidade diante da interação com Lorenzo, tendo em vista que não era possível estabelecer com a criança uma comunicação que fosse de fato eficaz, o que pode ter influenciado em seu comportamento e adaptação socioafetiva. Sobre isso, durante a entrevista, ao ser questionada sobre o estímulo ao uso da Libras em casa, a Sra. C. respondeu:

C.: Não, nesse período não utilizava porque nós tava naquela expectativa que ele ia falar, né? E a sogra²² minha falava que não era pra ele fazer nenhum sinais com ele, era pra falar com ele, né? Até que eu fui entender que não adiantava fazer... É só falar, que eu tinha fazer os sinais.

Pesquisadora: Nesse período tinha essa... Essa orientação pra que não fizesse sinais com ele pra que tentasse a fala também vinha por parte dos médicos?

C.: Sim, vinha.

Pesquisadora: Dos fonoaudiólogos?

C.: Sim, vinha. Por isso que eu não fazia... Por isso que eu não fazia sinais com ele. Eu falava e ele não entendia.

De acordo com a Sr. C., até pouco tempo antes do início de nossa pesquisa, Lorenzo recebia acompanhamento fonoaudiológico no CRER, mas, conforme informado por sua mãe, no ano de 2019, assim como consta no relatório do CRER, obtido na escola, Lorenzo recebeu alta do acompanhamento. Depois, ainda segundo relatos da Sr. C., ela foi orientada pela fonoaudióloga a buscar assistência em seu município de residência para continuar o tratamento de seu filho. Além disso, houve a orientação de que seu filho continuasse sendo

²¹ Decreto 5.626, 05, de dezembro de 2005.

²² Esse relato da mãe de Lorenzo fez-nos perceber que a tomada de decisão acerca do Implante Coclear pode envolver, além dos pais, outros integrantes da família, o que podemos constatar ao analisar o posicionamento da sogra da Sra. C., a avó paterna de Lorenzo. Dessa forma, essa colocação está em consonância com o que dizem Bevilacqua *et al.* (2014, p. 421): “embora a tomada de decisão seja dos pais, a literatura mostra que outros familiares, principalmente os avós, podem influenciar fortemente na tomada de decisão”.

estimulado em Libras, pois a profissional havia afirmado que Lorenzo não ia falar²³. Além do mais, a fonoaudióloga sugeriu algumas orientações para os profissionais da escola referente às estratégias de trabalho com o aluno Lorenzo, principalmente, em relação ao uso da Libras.

Diante do diagnóstico, a mãe relatou sua profunda tristeza com a notícia acerca da impossibilidade de oralização do filho. De acordo com a Sra. C., ao longo dos últimos anos, ela e a família se dedicaram ao tratamento reabilitador de Lorenzo para que ele ouvisse e desenvolvesse a oralização. Contudo, acabaram descobrindo, por meio da confirmação da fonoaudióloga, que Lorenzo não obteve êxito na fala.

Constatamos nos depoimentos da mãe de Lorenzo, bem como nos relatórios colhidos nas escolas, que o menino fora matriculado na rede regular de ensino, ainda na modalidade creche da educação infantil, e que, inicialmente, teve acompanhamento de tradutora intérprete de Libras. Todavia, como evidenciado em alguns momentos pela Sra. C., a solicitação da família era para que não fosse utilizada a Libras com o seu filho, pois, na concepção dela e por influência dos fonoaudiólogos, o uso de “gestos” atrapalharia Lorenzo a desenvolver a fala. Da mesma forma, comprovamos, por meio de relatórios²⁴ escolares, que, no início da fase escolar da criança em questão, a família era bastante resistente ao uso da língua de sinais.

Diante dos relatos da mãe e dos relatórios médicos e escolares identificamos um contexto familiar bastante abalado em relação às tomadas de decisões referente ao período pós-operatório que envolveu todo o processo de aquisição da linguagem de Lorenzo. É notório que a comunicabilidade se encontrava comprometida diante da escolha da língua oral/auditiva para interação com Lorenzo. Levantamos, então, a hipótese de que possivelmente seu comportamento inquieto fosse fruto da falha na audição, tendo em vista que, em conformidade com as descrições dos relatórios escolares, Lorenzo, já no início, não

²³ “O menor Lorenzo atualmente com oito anos e cinco meses faz uso de Implante Coclear a esquerda a mais de 6 anos sem desenvolver a oralidade. Com relação a comunicação a criança não apresenta atenção a LOF (leitura orofacial) nem prognóstico de oralidade. Compreende ordens com apoio de gestos e Libras. Frequentou nossa instituição de 2017 a 2018, onde utilizamos e orientamos a família a fazer uso de Libras para adequar comportamentos, estimular a linguagem e a aprendizagem da criança.” (Trechos do relatório da fonoaudióloga que acompanhava Lorenzo no CRER. Relatório disponibilizado na pasta do aluno na escola em que se encontra matriculado).

²⁴ “A mãe acredita que seu filho está ouvindo e voltou a pedir que não use a língua de sinais com ele.” (trecho retirado do relatório do 1º semestre de 2016, quando Lorenzo cursava o Jardim II). “Lorenzo fez o implante coclear e necessita usar o aparelho, mas se recusa a usar em sala de aula. A mãe pediu para esperar até o ano que vem (2017), para ensiná-lo [Sic] a libras, pois acredita que na consulta que deverá acontecer em Dezembro deste ano terá informações precisas do médico e a decisão se vai ensiná-lo [Sic] a LIBRAS ou não. As metas propostas não obtiveram êxito devido a dificuldade do aluno e da família em decidir o tipo de comunicação a ser utilizada com ele. A consulta médica que irá nortear o trabalho pedagógico e fonoaudiológico é realizada em Bauru/São Paulo e está pendente” (trecho retirado do relatório do 4º bimestre do ano de 2016, quando Lorenzo concluía o Jardim II).

gostava de utilizar o aparelho. Além disso, durante a roda de conversa a mãe informou alguns problemas com o processador do aparelho auditivo interno:

C.: Só o que que aconteceu, agora no momento já tem uns três ou quatro meses que ele não tá ouvindo nada porque o implante dele quebrou... Não funciona mais... O governo mudou a tecnologia... A tecnolo... A tecnologia do implante dele e agora eu tenho eu entrei na justiça pra ver se eu consigo outro implante. O implante dele é 45 mil. Então o que que acontece... Agora ele tá com uma peça na cabeça sem utilidade.

De fato, como constatado por meio desta pesquisa, entre dois e seis anos de idade, a família de Lorenzo negou a utilização da Libras buscando seguir as orientações clínicas terapêuticas indicadas pelos profissionais reabilitadores, tal como atestou sua mãe durante a roda de conversa:

C.: Quando ele colocou o implante era só fala. Não podia Libras. Era só fala... Libras de jeito nenhum é só fala, fala, fala. Aí foi nós começou fala, fala, fala, mas ele não desenvolveu a fala.

Pesquisadora: **Quantos anos?**

C.: O Lorenzo agora tá com oito anos, o Lorenzo tava com seis anos.

Pesquisadora: **Quando vocês tentaram só a fala?**

C.: É, de... De dois anos até seis anos foi só... Fala. Aí nós viu que não adiantou... Que não tem jeito aí eu comecei a Libras com ele.

A análise do contexto familiar de Lorenzo, com base nos depoimentos de sua mãe, permitiu-nos identificar uma forte indefinição acerca da escolha linguística realizada pela família. Ao mesmo tempo em que acreditavam e se esforçavam para cumprir os protocolos reabilitadores indicados pelos médicos, se viam obrigados a utilizar gestos para tentarem a comunicação com o garoto. A partir dos relatos da Sra. C., constatamos que, por quatro anos, a família optou pela oralização. Ao final desse quadriênio, a mãe relatou ter sido informada pela fonoaudióloga que Lorenzo não iria falar.

Portanto, podemos constatar que o período em que a família seguiu as orientações médicas pode ter sido um dos componentes causadores do atraso na aquisição da linguagem em Lorenzo, e isso fica mais evidente quanto o contrapomos aos casos dos alunos Diego Henrique e Helena, que obtiveram a estimulação de forma precoce e contínua.

3.1.3 História de Diego Henrique

No período de realização desta pesquisa, o aluno Diego Henrique, de 11 anos, estava cursando o 6º ano dos Anos Finais em uma escola da rede estadual de ensino. Ele estudava nessa unidade escolar desde o 1º ano dos Anos Iniciais. Segundo informações cedidas pelo Sr. C. P., pai do Diego Henrique, seu filho teve o acompanhamento do tradutor intérprete de língua de sinais logo que se iniciou na modalidade dos Anos Iniciais, principalmente, em razão da exigência da família. O menino mora com o pai, que possui sua guarda legal, a madrasta e, ainda, o irmão mais novo.

No momento da entrevista ao ser questionado sobre como havia ocorrido o processo de descoberta da surdez de Diego Henrique, seu pai, o Sr. C. P., respondeu:

C. P.: Então... No começo é... Assim, foi até... Um pouco impactante, por quê?... Foi por volta mais ou menos dos 2 anos de idade na verdade nem foi eu mesmo que descobri. A gente tava num rancho na beira do lago e um colega meu até... Virou pra mim e falou: C. P... Eu posso te falar uma coisa e você não vai achar ruim não? E eu falei: não, pode falar. Aí ele falou bem assim: eu acho que esse filho seu é surdo. Mas... Como ele só tinha 2 anos de idade aí eu falei num... Aí ele falou: não custa nada você levar ele numa fono, levar ele no médico pra ver. Aí eu falei: não, obrigado cara eu vou levar. E assim eu fiz. Fiz esse é... É eu fui com ele na secretaria de saúde, se não me engano, e lá a gente fez todo esse processo e... Realmente descobrimos que ele é surdo. Aí nós fomos encaminhado pra São Cottolengo em Trindade e lá fizemos todo esse tratamento, esse acompanhamento com ele e... De lá pra cá a gente... Da nossa parte mesmo nunca teve... Assim, uma dificuldade com ele, não, dificuldade a gente teve mas a gente aceitou bem, todo mundo aceitou bem... Mas no começo foi um pouco difícil por ele ser tão jovem né? Tão novo, e... mais foi tranquilo.

Diego Henrique possui surdez bilateral ²⁵. Ainda conforme relato do pai, o filho nascera com a deficiência auditiva e, ao lhe ser perguntado sobre como ocorrera o processo de tratamento indicado pelos especialistas consultados, o Sr. C. P. respondeu:

C. P.: Na época eles só... Passaram por vários médicos e... Só indicou que ele precisaria usar o aparelho... Auditivo, foi só isso mesmo.
 Pesquisadora: **E ele usou o aparelho auditivo?**
 C. P.: Usou durante um tempo, ele até tem esse aparelho em casa, mas nunca se adaptou... É, com esse aparelho. Aí depois de um tempo já acho que ele já tinha por volta de um 5 a 6 anos os médicos, na época não tinha, né, inclusive os médicos... É... Recomendaram é... O implante coclear. É um implante que fazia na época só em São Paulo, mas a gente tinha que tomar uma decisão e aí acabei tomando a decisão dele ficar usando o aparelho mesmo.
 Pesquisadora: **O aparelho móvel?**
 C. P.: Isso.

²⁵ Idem notas 12 e 15.

Observamos então, que desde a descoberta da surdez do filho, a partir da tomada da decisão de não realizar o Implante Coclear, a família se dedicou ao aprendizado da Libras. Dessa forma, segundo relatos do pai durante a entrevista e durante a roda de conversa, ele e a esposa cuidaram para que Diego Henrique tivesse todo o acompanhamento adequado mediante a necessidade linguística, quer fosse na escola, no CAEE ou na busca por atendimento fonoaudiológico de forma regular. Esse fato foi constatado nos depoimentos do Sr. C. P., por ocasião da pergunta sobre qual era o meio de linguagem que ele e a família utilizavam ao interagir com o Diego Henrique:

C. P.: Hoje é a Libras. Ele faz Libras desde pequeno, eu e a minha esposa a gente procurou fazer também pelo menos o básico. Aprender no dia a dia pra poder tá comunicando com ele. Uma ou outra palavra ali que, às vezes, a gente... Faz é uma leitura labial que ele também faz leitura labial faz fonoaudiólogo, então... Mas o meio de comunicação hoje dele é a Libras.

Pesquisadora: **Então ele faz acompanhamento com a fonoaudióloga ainda?**

C. P.: Faz sim.

Pesquisadora: **Todas. Todas as semanas?**

C. P.: Todas as semanas, todas as segundas-feiras de semana.

Pesquisadora: **E ele também faz o atendimento educacional referente a Libras? Ele faz aula de Libras ainda?**

C. P.: Faz sim, tem o CAEE Betinho aqui que você conhece, é aonde ele... Ele frequenta duas vezes na semana e ama o local gosta muita e é onde ele... Se aperfeiçoa cada dia mais.

Pesquisadora: **E diante de tudo isso que você falou, como que foi o início da fase escolar dele?**

C. P.: Então, até os 3 anos de idade ele morava com a mãe. Ele não morava, a gente nós somos, éramos separados e tal e ele morava com a mãe. Nesse... Nesse começo acho que foi um pouco difícil porquê ele... Acho que faltava muito... Não frequentava muito as creches, os CMEI e essas coisas, mas aí depois descobri isso entrei em contato com ela e começamos a conversar e aí depois que ele passou a morar com a gente, comigo e com a minha esposa, a gente... Começou a ter um acompanhamento dele na escola e então foi no começo não foi difícil não, foi tranquilo. Ele é bem inteligente e pega as coisas rápido.

Em relação ao cenário familiar do Diego Henrique, identificamos um contexto bem alicerçado no que se referia à aceitação e fortalecimento da língua de sinais por parte de seus pais, além do respeito à especificidade linguística da criança. Como mencionado, o pai e a madrasta de Diego Henrique se matricularam em um curso básico para o aprendizado da Libras e no momento desta pesquisa, continuavam engajados nas práticas que visassem o estímulo e a participação efetiva no desenvolvimento integral de seu filho.

3.1.4 História de Helena

Helena contava 18 anos de idade durante a realização desta pesquisa. Essa jovem vivia com a mãe, o pai e o irmão mais velho. De acordo com a mãe, a Sra. C. M., Helena nasceu surda. Contudo, a deficiência auditiva foi descoberta após a realização do exame BERA, quando ela tinha entre um ano e meio a dois anos de idade. Durante a entrevista individual, em resposta ao questionamento sobre como fora o processo de descoberta da surdez da Helena, a mãe relatou:

C. M.: Então, quando eu descobri que a Helena tinha deficiência auditiva, era deficiente auditiva, o que me restou foi procurar inclusão.... Sabe? Aí eu procurei a inclusão e... E fui procurar fonoaudióloga e assim foi a gente foi levando a vida. A família toda foi aprender Libras para a gente poder tá comunicando com ela.

Pesquisadora: Então o meio de linguagem que você utilizava para se comunicar com ela já a princípio já foi a Libras? Você já conheceu a Libras? A Língua Brasileira de Sinais.

C. M.: Foi, foi a Libras. A gente já começou desde o começo já comunicando com ela em Libras.

Segundo a mãe, na época da descoberta da surdez, a família morava na zona rural. Aos quatro anos, Helena passou a frequentar uma escola regular, conforme depoimento de sua mãe:

Pesquisadora: Com que idade ela foi pra escola?

C. M.: Ela foi com 4 aninhos.

Pesquisadora: Com 4 anos ela já foi pra uma escola regular ou pra uma escola especializada? Ou os dois?

C. M.: Não. O primeiro ano ela foi para uma escola regular, mas foi um período mais de socialização é assim de... Adaptação porque ela era pequenininha e não tinha intérprete na escola. Aí ela ficou frequentando a escola e nesse meio tempo fazendo a fono né, trabalhando a fono. E... Depois disso eu mudei pra outra cidade e aí ela ficou frequentando a escola especializada e uma escola normal.

De acordo com a mãe da jovem, ao longo da vida escolar, Helena teve acompanhamento de tradutores intérpretes de língua de sinais. Após a descoberta da surdez da criança, a família se mudou para a zona urbana e todos se matricularam em um curso de Libras. Na oportunidade, aos poucos, foram aprendendo a língua de sinais enquanto a filha frequentava o Centro de Atendimento Educacional Especializado com a mesma finalidade.

Ao indagarmos sobre a conduta da família em relação à busca de subsídios para atender às necessidades linguísticas de Helena, e quais foram os procedimentos adotados para isso, a mãe, a Sr. C. M., assim respondeu:

C.M.: Então foi assim, quando a gente viu que ela tinha a necessidade de comunicar com todo mundo aí a família inteira procurou pra fazer um curso de Libras, né, para que a comunicação ficasse mais tranquila dentro de casa.

Pesquisadora: **Então a comunicação é basicamente em Libras?**

C. M.: É basicamente em Libras, só que ela também entende a leitura labial.

Pesquisadora: **Ela entende justamente por que ela fez todo o acompanhamento com os fonoaudiólogos, certo? Ela sempre fez acompanhamento fonoaudiológico?**

C. M.: Sempre fez o acompanhamento fonoaudiólogo... Né. A fono tanto que trabalhava com ela quando ela era pequenininha tentava oralizar ela, quanto ensinava Libras como foi que falei pra você que na época... O... Do início... Da... Da... Que ela foi pra escola então ela não tinha intérprete então foi a fono que fez isso. Ensinou as cores em Libras, o alfabeto, os números. Então assim foi tudo foi a fono que fez isso nesse período.

Helena, no momento da pesquisa, cursava o primeiro período de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), na cidade de Uruaçu. De acordo com a senhora C.M., ao longo da vida escolar da Helena, a família se dedicou ao máximo para que ela recebesse o atendimento adequado e tivesse todos os seus direitos assegurados. Segundo ela, nunca aceitou que faltasse à filha o acompanhamento de profissionais TILS e que sempre frequentasse o CAEE para aprender a Libras e o Português para surdos.

Durante a análise e observação do contexto familiar da jovem Helena, foi possível perceber que a família optou pela escolha linguística de modalidade visual/espacial, ou seja, que a interação linguística com a filha se daria por meio da língua de sinais. Dessa forma, constatamos que esse ambiente fora alicerçado por uma concepção linguística de base bilíngue. A partir disso, notamos ainda que o processo de desenvolvimento de Helena estava transcorrendo de maneira bastante positiva.

3.2 Análises e perspectivas a partir da atuação do professor regente:

3.2.1 Os desafios dos docentes frente à cultura ouvintista

No âmbito escolar, esta pesquisa visou o trabalho realizado pelo professor regente. Desse modo, inicialmente, observamos a interação linguística do docente com os alunos surdos, ao mesmo tempo, não deixamos de prestar atenção na interação entre os alunos surdos

e seus colegas ouvintes. Isso se deveu ao fato de que os alunos participantes eram os únicos surdos em suas respectivas salas de aula.

Além disso, outras questões observadas como, por exemplo, falta de investimentos em formação continuada e outros meios de incentivo, que envolvem o contexto escolar e acadêmico dos alunos surdos, com a finalidade de, a partir dessa identificação, apresentar a possibilidade de reflexão acerca das concepções que promovam a quebra de barreiras que ainda existem (ou possam existir) naquele contexto (escolar e acadêmico).

Quando escolhemos a atuação dos professores regentes como principal foco de observação, o fizemos motivados pela compreensão de que esses profissionais precisam ter uma aproximação mais efetiva com seus alunos surdos, não deixando a função de ensinar para os TILS. Contudo, identificamos que esses profissionais têm consciência acerca dessa necessidade. Assim, de modo geral, os professores entendem que todos os alunos têm o direito à educação formal; já a efetivação desse direito, ou seja, a “prática desse direito” nem sempre é um consenso, especialmente na rede pública, haja vista que existem muitas cobranças, e poucas condições de trabalho são disponibilizadas de fato aos professores.

Portanto, é necessário que o docente perceba que, sendo professor de um aluno surdo, é preciso conhecer mesmo que minimamente o processo linguístico e as especificidades de ordem cultural desse aluno, configura-se como fator importante no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, as instituições que promovem a formação docente e a formação continuada estabelecidas por legislações específicas devem estar alinhadas a projetos e políticas públicas que estabeleçam a efetivação de estratégias que minimizem as barreiras educacionais referentes ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Essa situação ainda é mais complexa porque lidamos com a questão linguística face às especificidades dos alunos surdos. Nesse sentido, Araújo e Silva (2016) reforçam que:

a interação do professor com o aluno surdo, em muitos casos, ocorre somente pela língua oral, sem levar em conta a dificuldade que eles enfrentam quando são submetidos a uma única forma de comunicação. Para atingir os objetivos de aprendizagem esperados, o professor não pode ter como estratégias pedagógicas somente procedimentos que excluam o aluno surdo das atividades, mas deve criar meios que favoreçam a interação e não anule a capacidade cognitiva dos alunos. Em muitos casos, por falta de formação e interesse, o professor ministra suas aulas desconsiderando a capacidade dos alunos surdos. Por isso é preciso que procure compreender melhor o aluno surdo, para a partir daí, traçar os objetivos que favorecerão o aprendizado dele (ARAÚJO; SILVA, 2016, p. 86).

Em nossa experiência de observação do contexto desta pesquisa, notamos que, mesmo com a presença do profissional intérprete de Libras, o que geralmente ocorre é que diante da possibilidade de atuar frente a um aluno surdo em sala de aula, o professor regente precisará levar em consideração as particularidades relativas ao modo como o sujeito surdo assimila os conteúdos e as informações, o que, reconhecemos, nem sempre é um alvo de fácil alcance. Indubitavelmente, trata-se de um desafio a ser superado, haja vista que, não raramente, há um desconhecimento acerca da atribuição do TILS, o qual muitas vezes tem sua função confundida com o professor do aluno surdo.

De fato, em consonância com Lacerda (2015, p. 35), defendemos que é do professor regente a responsabilidade pelo planejamento das aulas, pela decisão dos conteúdos e pela avaliação dos alunos. Em geral, o Intérprete Educacional (IE)²⁶ conhece bem os alunos surdos e as concepções de surdez e, com isso, pode colaborar com o professor sugerindo atividades e trabalho em parceria. A autora lembra que o IE pode trazer informações e fazer observações importantes que ampliem os conhecimentos dos professores regentes sobre os modos de abordar diversos temas. Trata-se, portanto, de um profissional que pode promover a inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos no ambiente escolar.

Devido ao comportamento cultural generalizado de se observar o mundo a partir da normalidade proposta pela cultura dominante das línguas faladas, os professores regentes estão passíveis de ter dificuldade de identificar que o indivíduo surdo necessita primordialmente de uma dinâmica visual para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Caso tais premissas não sejam levadas em consideração, o trabalho do TILS torna-se quase impossível.

Como problematizado anteriormente, a cultura ouvintista, que aborda a surdez do ponto de vista biológico, prima pela possibilidade de tratamento ou até mesmo de reversão da deficiência auditiva via tratamentos clínicos especializados e reabilitadores. Cordeiro e Ribetto (2015, p. 24) afirmam que, tanto histórica como politicamente, a surdez vem sendo narrada e entendida pelos ouvintes como uma falha, uma deficiência, e que essa falta de audição deve ser completada a partir da normalização do corpo surdo, principalmente, por meio dos dispositivos escolares.

O professor regente, a depender de sua formação inicial ou mesmo continuada, necessitará estar atento às especificidades relativas ao aluno surdo. Algumas vezes, como

²⁶ O termo “Intérprete Educacional” é usado em muitos países (Estados Unidos, Canadá, Austrália, entre outros) para diferenciar o profissional intérprete (em geral) de outro, isto é, daquele que atua na educação, em sala de aula (LACERDA, 2015, p. 33).

demonstrado, será necessário atentar-se para a observação e a reflexão acerca das metodologias aplicadas durante as aulas, bem como sobre os usos de recursos visuais e estratégicos, uma vez que o conjunto dessas ações pedagógicas darão suporte ao Intérprete de Libras e, certamente, propiciarão o alcance dos objetivos propostos para a aula, pois:

o trabalho do intérprete de LIBRAS, será muito mais efetivo quando a informação visual for acessível, pois como e sobre ela o aluno surdo poderá construir conceitos e coloca-los em tensão em relação àquilo que é apresentado pelo professor, dando oportunidades para uma aprendizagem mais reflexiva e efetiva (CAETANO; LACERDA; SANTOS, 2014, p. 188).

Indubitavelmente, esse é um contexto que abrange grande parte dos alunos surdos que frequentam as escolas regulares na atualidade. Isso porque boa parte dos professores regentes, por razões diversificadas, sejam de ordem estrutural ou pessoal, não se atentam para a necessidade de pesquisar sobre os aspectos linguísticos que envolvem o sujeito surdo e sua cultura. Tem-se aí uma das razões pelas quais muitos alunos surdos acabam sendo prejudicados.

Mais uma vez a pesquisa de cunho colaborativo nos auxiliou na identificação, agora por parte dos professores regentes, de uma série de dificuldades acerca das especificidades culturais e linguísticas de seus estudantes surdos. Além do mais, acreditamos que também foi oportunizado, aos docentes participantes desta pesquisa, a possibilidade de refletir acerca das questões surdas através do questionário que lhes propusemos e que fora respondido por eles. Veremos mais sobre isso na próxima seção.

3.2.2 O estudante surdo na perspectiva do professor regente

Primeiramente, é preciso reconhecer que o papel do professor frente à diversidade existente em uma sala de aula não é fácil. Não há dúvidas de que esse profissional, ao receber estudantes surdos em suas aulas, por vezes, se vê diante de uma situação desafiadora. De fato, a diferença linguística é evidente, e, pautando-nos na legislação específica que expusemos anteriormente, os surdos estão inseridos no contexto escolar por meio da proposta de educação inclusiva que garante a eles o direito ao uso de sua língua materna, ou seja, a Libras, e, conseqüentemente, ao acompanhamento por parte do profissional tradutor intérprete.

Como já apresentado no Quadro 2, os regentes colaboradores da pesquisa foram: F. A., que era, na época da pesquisa, professora da aluna Sofia; V. P., professora do aluno

Lorenzo; V. C., professora do aluno Diego Henrique; e E. M., professor da acadêmica Helena. A esses quatro docentes, foram, conforme já informado, enviados os questionários (Cf. Apêndice A) via correio eletrônico. Também como já dito, todos os participantes devolveram os questionários com todas as perguntas devidamente respondidas, as quais podem ser consultadas nos Apêndices I a L, no final desta dissertação.

Dessa forma, na presente seção, fizemos a exposição de algumas respostas dadas pelos docentes, seguida de uma proposta de análises das respostas. O objetivo foi mostrar, a partir do referencial aqui adotado, a relação entre o docente e o aluno surdo em um contexto linguístico e cultural diverso, ou seja, em que estão presentes duas línguas e duas culturas diferentes. Contudo, refletimos também sobre os desafios ressaltados pelos regentes referentes, especialmente, ao desconhecimento ou pouca fluência na língua de sinais, bem como sobre a contribuição da família em relação ao desenvolvimento de seus filhos surdos. Isso porque, sem perder o objetivo principal desta pesquisa, intentamos comprovar também que a aquisição da língua de sinais, de maneira precoce, contribui, substancialmente, para um processo de desenvolvimento bem sucedido por parte de sujeitos surdos.

Como visto, apresentamos o histórico e o perfil dos alunos surdos participantes da pesquisa, assim como o contexto familiar de um deles, principalmente no que se refere a escolha linguística realizada pelos pais. Por meio dos relatos e depoimentos apresentados, tivemos a oportunidade de identificar um número expressivo de diversificados aspectos que envolviam o cotidiano dos surdos participantes, os quais refletiam, consideravelmente, no contexto escolar e acadêmico. A exposição e análise das respostas dos professores regentes que apresentamos na seção seguinte contribuiriam para entendermos melhor esses aspectos.

3.2.2.1 Vida escolar da Sofia

F. A. é servidora efetiva da rede municipal de ensino. No momento da pesquisa, era professora substituta na sala do 2º ano dos Anos Iniciais. Ela possui Licenciatura em Pedagogia e é Especialista em Ensino de História. De acordo com os relatos e as respostas do questionário, F. A. nunca havia trabalhado com alunos surdos anteriormente. Ao ser questionada sobre os principais desafios enfrentados ao trabalhar com uma aluna surda, ela

não os especificou, escrevendo tão somente²⁷: “Por ter um conhecimento muito raso em Libras”.

Como informado anteriormente, Sofia era auxiliada pela tradutora intérprete de Língua de Sinais na escola. Nesse ambiente, observamos que ambas se comunicavam por meio da Libras. Contudo, às vezes, a comunicação ocorria oralmente. Do mesmo modo, notamos que a Sofia fazia algumas atividades adaptadas em Libras, porém, a grande maioria, em Língua Portuguesa.

Foi possível observar também que a participação da professora regente, como normalmente ocorre, era mediada pela tradutora, tendo em vista que ela não tinha os conhecimentos práticos específicos para ensino da Língua Brasileira de Sinais. Sobre isso, notamos ainda que a aluna participava ativamente de todas as atividades intra e extrassala, assim como dos projetos da unidade escolar. De modo geral, mostrava-se ativa, interagia com os outros alunos e apresentava significativa autonomia, como, por exemplo, conseguia solicitar a ida ao banheiro, tomar água, guardar e cuidar dos seus materiais, dentre outras tarefas do dia a dia.

Ao ser questionada sobre a sua concepção de linguagem e sobre qual seria, em sua opinião, o meio de comunicação mais adequado para interagir com sua aluna surda, F. A. respondeu, diretamente, que era por meio da Libras. Contudo, ao indagarmos sobre como ocorria o processo de interação social e linguística de Sofia mediante ao cotidiano escolar, ela respondeu que ocorria por intermediação da professora intérprete que acompanha a aluna ou por meio dos cartazes e placas²⁸ espalhados pela escola.

Quando questionada sobre como ela avaliava a participação da família em relação ao desenvolvimento de sua aluna Sofia, F. A. respondeu:

R. Os pais são frequentes na escola, mas, em relação ao auxílio às atividades de casa, eles não dão o suporte necessário, pois os pais também não adquiriram o conhecimento em Libras, e, assim, dificulta o auxílio para a aluna, preferindo eles mesmos realizarem as atividades ao invés de ensinar a aluna.

²⁷ Ao lançarmos mão dessa estratégia de coleta de dados (questionário), acabamos lidando com uma situação complexa, em que algumas respostas dos professores participantes não contemplaram, de fato, as perguntas realizadas. Além disso, algumas respostas foram superficiais ou incompletas, como no caso dessa enviada pela professora F. A.

²⁸ Acreditamos que, ao mencionar cartazes e placas, ela esteja se referindo ao alfabeto em Libras disposto na sala, assim como de algumas plaquetas de acessibilidade em Libras que estavam dispostas nas paredes identificando os principais espaços físicos da escola, sendo elas colocadas pela intérprete que acompanhava a aluna Sofia.

O testemunho da professora F. A., acima transcrito, revelou a confirmação de um contexto de indefinição de uso linguístico por parte dos familiares. Tendo em vista que a demonstração foi de que os pais, apesar de frequentes nas questões escolares da filha, não conseguiam dar o suporte necessário à criança, pois, como a professora afirmou, os genitores ainda não haviam adquirido os conceitos referentes à língua de sinais, o que o impossibilitava auxiliar a Sofia nas atividades escolares.

Assim, nesse complexo ambiente de aquisição da linguagem, que envolve a família e os educadores, Araújo e Silva (2016, p. 57) afirmam que é incompreensível pensar em uma definição de aprendizagem que não esteja associada às interações mediadas pela linguagem. Em consonância com esses estudiosos, parece-nos fundamental o uso e a aceitação da língua de sinais por parte dos surdos, assim como dos atores escolares que os norteiam.

Além disso, percebemos que o comportamento dos pais, ante a incapacidade de orientar Sofia nas lições encaminhadas para serem feitas em casa, termina por refletir negativamente em seu desempenho escolar. Essa problemática torna-se ainda mais evidente na exposição de F. A., quando questionada sobre como ela avaliava o desenvolvimento da estudante surda. Sobre isso, ela respondeu: “A aluna parcialmente acompanha os conteúdos propostos, não apresenta dificuldade na socialização, tem um desenvolvimento razoável”.

Ainda sobre a exposição acima da referida professora, outro elemento passível de reflexão é a utilização do termo “parcialmente”. Isto é, na concepção da regente, a aluna surda não acompanhava totalmente as atividades pedagógicas aplicadas por ela em sala de aula. Logo, parecer-lhe-ia adequado atribuir-lhe um desenvolvimento “razoável”.

Parece-nos pertinente inferir sobre tal afirmação, que, provavelmente, o pouco contato da professora regente com sua aluna surda, bem como com sua colega de trabalho, a intérprete de Libras, pode ter contribuído para tal avaliação, ao nosso ver, pautada em certo desconhecimento da situação vivida pela aluna. A inexistência de um *feedback* de aluno-professor, princípio fundamental na avaliação de resultados frente ao processo de ensino e aprendizagem, evidenciou-se ainda mais nesse caso. De certo, não há como avaliar algo desconhecido ou mesmo distante.

3.2.2.2 Vida escolar do Lorenzo

V. P. é funcionária efetiva do quadro de servidores da rede municipal de ensino. No momento da pesquisa, era professora no 3º ano dos Anos Iniciais. De acordo com os relatos apresentados no questionário, a docente possui Licenciatura Plena em Pedagogia, Biologia e

História, e é pós-graduada em Formação Socioeconômica do Brasil. Como consta nas respostas do questionário, V. P. já havia trabalhado com alunos surdos anteriormente. Por isso, para a questão referente aos principais desafios enfrentados ao trabalhar com alunos surdos, a professora V. P. respondeu:

R. Eu, como professora, é devido a não saber a Linguagem de Sinais para ter uma melhor comunicação com eles. Se não tiver a professora intérprete, fica inviável essa comunicação.

Como se pode observar, a professora não titubeou ao atribuir suas dificuldades ao fato de não saber usar a língua de sinais. Esse depoimento traz à tona uma questão, por vezes, recorrente no contexto educacional que envolve os alunos surdos, a saber: o desconhecimento da Libras acarreta distanciamento entre professor e estudantes surdos. Nesse sentido, nas questões referentes à comunicação, o regente acaba por se apoiar quase que com total dependência na atuação do TILS.

Notamos que a professora V. P., ao concluir sua queixa sobre as dificuldades em relação à atuação com o aluno surdo, foi contundente ao sustentar que a comunicação entre ela e o estudante surdo torna-se “inviável” se não houver a presença da professora intérprete de Libras. Tal declaração levou-nos a refletir sobre a dificuldade dos professores regentes em relação ao ensino e aprendizado de alunos surdos, já que a modalidade linguística passa a ser um impeditivo para as atividades, caso não haja a interlocução por parte dos TILS.

Contudo, é interessante destacarmos as pontuações feitas por Honora (2014, p. 120) sobre organização do espaço educacional para receber alunos surdos ou com deficiência auditiva. Para ela, o professor deve se esforçar para se comunicar com seu aluno surdo, ressaltando a importância da tentativa de se comunicar com ele ainda que, a princípio, não seja por meio da Libras. Essa comunicação pode se dá via articulação de palavras, uso de mímica ou mesmo com a tentativa de se utilizar a Libras (HONORA, 2014, p. 120).

Quando V. P. se refere à língua de sinais por meio do termo “linguagem de sinais”, identificamos um posicionamento que é recorrente em indivíduos que não possuem conhecimento mais aprofundado de estudos linguísticos concentrados na área das línguas de sinais. Dentre essas pesquisas, estão os princípios fundantes baseados nos estudos que comprovaram que a língua de sinais atende a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína (CAMPOS e GÓES, 2014. p. 71), sendo esses perpetuados a partir dos estudos de Stokoe.

Assim, sem o reconhecimento desse delineamento teórico, o termo “linguagem”, empregado no contexto das línguas de sinais, reforça um sentido de superficialidade, fator esse que fora discutido e combatido ao longo de décadas. Isso se torna ainda mais claro quando trazemos as definições de linguagem e língua defendidas por Goldfeld (2002), já amplamente reproduzidas nesta dissertação. De fato, em conformidade com essa estudiosa, definimos ‘linguagem’ como um sistema de códigos que envolvem significação, não necessariamente abrangendo uma língua; por outro lado, concebemos ‘língua’ como um sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico, servindo como ele entre psiquismo e ideologia (GOLDFELD, 2002, p. 171).

Além disso, em consonância com Quadros (1997, p. 46), adotamos a definição de língua de sinais como sistemas linguísticos independentes dos sistemas das línguas orais ou uma língua natural que se desenvolve no meio em que vive a comunidade surda. Logo, como defende essa autora, as línguas de sinais são naturais internamente e externamente, visto que refletem a capacidade psicológica humana para a linguagem. Isso porque que surgiram da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem sentimentos, ideias e ações, exatamente como ocorre nas línguas orais.

Como atesta Albres (2014, p. 100), apesar das pesquisas já publicadas e conhecidas, ainda há muitas crenças e preconceitos que envolvem a língua de sinais e a pessoa surda. Dessa forma, não é incomum identificarmos indivíduos que ainda não reconhecem as línguas de sinais como uma língua que possibilita discutir conceitos abstratos e complexos, assim como viabiliza transmitir informações e sentimentos. Portanto, as línguas de sinais fazem parte de um complexo sistema linguístico, com semântica, sintaxe, morfologia e estrutura gramática e específica (HONORA, 2014, p. 67).

No que tangia à avaliação da Professora V. P. sobre a participação da família em relação ao processo de desenvolvimento de Lorenzo, obtivemos a seguinte resposta:

R. A família não é participativa, uma vez que as atividades que vão para casa voltam todas incompletas, não tem participação na vida acadêmica. Tem a visão que ajudar é simplesmente mandar o aluno para a escola, não precisa acompanhar.

Essa informação por parte da professora regente levou-nos a considerar que a família de Lorenzo também apresentava dificuldades em orientar e acompanhar a criança nas atividades escolares. Como relatado pela mãe de Lorenzo, a Sra. C., somente no ano de 2019

é que ela se matriculou em um curso de Libras. Nesse sentido, podemos presumir que ela ainda não dominava os conceitos mínimos da língua de sinais, fator esse que se torna importante nos momentos de instrução e interação com o filho.

Sobre o processo de interação social e linguística de Lorenzo mediante ao cotidiano escolar, a professora respondeu:

R. Quando lhe convém, interage bem, ou seja, quando tem algo que lhe interessa. Caso contrário, mostra-se agressivo, cheio de manias e falta limites. Acredita-se que ele não tem limites em sua convivência diária com a família, e, na escola, quer que todos façam sua vontade, como a família. O aluno é mal-educado, mostra dedo para os colegas, joga calçado, bate nos colegas com a mochila, fica cuspidando nos colegas. Sobre o processo de linguagem, o aluno ainda não mostra interação com a Linguagem de Sinais, porém compreende pela expressão.

Em conformidade com o relato da professora V. P., percebemos que está o da mãe do Lorenzo, quando ela mencionou as dificuldades de adaptação que o filho teve no início da fase escolar, ainda durante a Educação Infantil em que o filho portava-se quase sempre de modo agressivo e agitado, não conseguia fazer as atividades escolares e agredia os professores. Fato é que durante as observações notamos que ele se apresentava de modo muito agitado, aparentando dificuldade de concentração, não conseguindo desenvolver as atividades propostas pela professora regente, ou mesmo demonstrando falta de interesse pelos exercícios. Percebemos também que, a todo o momento, os movimentos fora da sala chamavam sua atenção. Entretanto, ele se interessava bastante pelas aulas de educação física e por ficar fora da sala de aula.

Mesmo nessa outra unidade escolar, já cursando os Anos Iniciais, Lorenzo continuou apresentando muitos comportamentos disruptivos, levando o grupo gestor a solicitar à Rede de Municipal de Apoio à Inclusão, por diversas vezes, auxílio em relação a esse aluno. Em nossa pesquisa aos relatórios de Lorenzo, na escola, também tivemos acesso à ata de uma dessas reuniões que apresentava a seguinte narrativa:

A intérprete de Libras relatou que ela e a professora regente criaram e estão colocando em prática um projeto de Libras que envolve toda a turma, contudo de acordo com a intérprete o Lorenzo não demonstra interesse em participar das atividades, apresentando-se na imensa maioria das vezes de forma agitada. A professora regente relatou que Lorenzo está muito agressivo e que empurra as carteiras de forma violenta e que chuta os colegas (Disponível na coordenação da Rede Municipal de Apoio à Inclusão – Remai).

Na mesma pesquisa aos relatórios das reuniões entre o grupo gestor, as professoras e a coordenação da rede de apoio à inclusão com a mãe do aluno Lorenzo, identificamos, além da orientação acerca da necessidade da família aprender a língua de sinais para se comunicar com Lorenzo, uma orientação para que os pais levassem o seu filho para uma consulta com um médico neuropediatra para que ele avaliasse as questões relacionadas ao comportamento inquieto e agressivo do aluno em questão. Em relação à orientação que foi dada à família sobre a língua de sinais, é interessante destacar um trecho do relatório da reunião. Vejamos:

A gestora destacou também a importância de que a família aprenda Libras para se comunicar com o Lorenzo, tendo em vista que segundo a mãe e a coordenadora da Remai, que também é intérprete e professora de Libras, o aluno apresenta interesse em comunicar-se por meio da Libras, pois em um determinado momento que esteve participando de um evento onde tinham vários surdos, a mãe e a professora se surpreenderam com o interesse e interação do mesmo com os demais surdos por meio da Libras” (Documento disponível na coordenação da Rede Municipal de Apoio à Inclusão – Remai).

Refletindo sobre o conteúdo exposto nos trechos retirados do relatório da Remai, foi notório perceber que tanto os professores quanto o grupo gestor da escola reconheciam a necessidade de que Lorenzo fosse estimulado por meio da língua de sinais. Por seu turno, também a mãe da criança reconheceu essa necessidade. Disso tudo, ficou evidente, na resposta ao questionamento sobre qual a importância que ela atribuía à Libras na vida de seu filho, que:

C.: É muito importante a Libra sim! A Libra é um sinal que o surdo mais precisa de... De fazer é... É a Libras porque aí eles se sentem que a gente tá entendendo tudo o que eles estão fazendo.

Pesquisadora: **Você já viu o Lorenzo se comunicar em Libras com outras pessoas que sabem Libras?**

C.: Sim, já vi! Essa fono mesmo lá do CRER quando ele chega lá pra poder fazer o atendimento, que ele fazia lá com ela na fono, tudo que ela... Falava em sinais ele fazia. Eu achava lindo o jeito que ela falava cachorro, gato e essas coisas e ele fazia o gesto direitinho aí eu fiquei tão feliz de saber que meu filho tava entendendo o que a fono tava falando com ele em Libras.

Pesquisadora: **Você já esteve com ele em algum outro contexto em que tivesse outras pessoas surdas e que ele tentou se comunicar? Em que ele se comunicou em algum momento?**

C.: Sim, já tive sim.

Pesquisadora: **Você percebeu que ele fica bem? Que ele se adapta bem com outras pessoas surdas?**

C.: Todas! Totalmente. Quando ele tá perto de uma pessoa surda que entende o que ele fala e o gesto ele... Ele parece que tá sentindo-se em casa. Daí ele sente assim que ele tá num lugar tipo assim: eu me achei no meu lugar, achei o meu cantinho.

Ao longo desse relato, também ficou claro que a concepção que a mãe tem sobre a língua de sinais reafirma o depoimento das professoras, durante uma reunião, sobre a constatação de que Lorenzo gostava de estar em contextos de comunicação sinalizada.

Em nossas pesquisas, tivemos oportunidade de acompanhar de perto grande parte da angústia dos profissionais que trabalharam com Lorenzo na escola. Identificamos, nos relatos e a partir das observações no ambiente escolar, que ele não teve um desenvolvimento significativo, além de apresentar muita dificuldade de concentração e de comunicação. Infelizmente, durante o período em que esta pesquisa foi realizada, Lorenzo não conseguia desenvolver as atividades em sala de aula, assim como não fazia as atividades extraclasse como mencionado pela professora V. P. Tal situação fica, sobremaneira, evidenciada no momento em que a professora V. P. respondeu ao questionamento sobre como ela avaliava o desenvolvimento de Lorenzo:

R. Infelizmente não apresentou desenvolvimento positivo devido à falta de acompanhamento da família. Ele não desenvolveu nem comportamento social, pois não apresentou socialização com a turma.

Em consonância com Gesser (2012), em relação ao aprendizado da Libras por pessoas ouvintes, se os familiares de pessoas surdas não demonstram fluência alguma em língua de sinais, mesmo tendo surdos em seus lares, geralmente assumem uma narrativa inicial de negação à língua e à surdez. De acordo com a autora, “um indivíduo que não enxerga o valor de uma língua e/ou que tenha dificuldades em aprendê-la terá uma relação de aprendizagem bem mais custosa e traumatizante” (GESSER, 2012, p. 47).

Nesse sentido, evidencia-se que a experiência conturbada que permeou a vida de Lorenzo ao longo do processo de adaptação ao IC causou reflexos negativos no processo de aquisição da linguagem, assim como em seu desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, foi possível constatar que a família se viu imersa no contexto de tentativa de oralização. Ao longo da pesquisa, constatamos que essa família estava frustrada, tendo em vista os relatos da Sra. C., assim como da professora V. P.

3.2.2.3 Vida escolar do Diego Henrique

V. C. é professora do quadro temporário da rede estadual de ensino. É graduada em Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduada em Docência no Ensino Superior. No momento da pesquisa, V. C. lecionava para Diego Henrique as disciplinas de História e de Língua Portuguesa no 6º ano dos Anos Finais. É importante ressaltar que ela fora professora do garoto nos 3º e 4º anos das Séries Iniciais na mesma unidade escolar.

Além disso, V. C. relatou que não havia trabalhado com alunos surdos anteriormente. No momento da pesquisa, com alguns alunos surdos na escola, ao ser questionada sobre os desafios de lidar com eles, ela disse que uma das maiores dificuldades foi trabalhar por um mês sem a intérprete. Segundo ela, isso aconteceu devido à burocracia imposta pela Secretaria Estadual de Educação. Ao final, ela mencionou, ainda, outro fator dificultador: o desafio de ensinar a língua portuguesa para o aluno surdo.

Ao ser questionada sobre a participação da família junto ao processo escolar do aluno Diego Henrique, a professora V. C. respondeu que a família do aluno era²⁹ muito participativa e sempre preocupada com desenvolvimento do aluno. E quando interrogada sobre sua concepção acerca de qual o melhor meio de linguagem para se comunicar com o aluno, ela respondeu que era por meio da Libras.

Durante as observações referentes ao contexto escolar do Diego Henrique, identificamos um ambiente linguístico de base bem sólida, do ponto de vista da comunicação e interação linguística. Embora em um ambiente de predomínio da língua oral, notamos que esse aluno não apresentava dificuldades de comunicação com os indivíduos a sua volta, nesse caso, todos ouvintes. Foi possível perceber que o estudante surdo interagiu bem com os colegas e com os professores durante as aulas, assim como nos períodos de recreação. Fato esse que ficou evidenciado na resposta da professora V. C., quando perguntada sobre como era o processo de interação social e linguística de Diego Henrique mediante ao cotidiano escolar. Assim, ela relatou:

R. Ele é muito comunicativo e consegue se comunicar com os colegas e funcionários da escola de maneira muito natural. Os alunos e funcionários sabem algo de Libras, e o aluno surdo, às vezes, usa gestos comuns para se comunicar. Além disso, ele costuma ensinar sinais para colegas e funcionários.

²⁹ V. C. utiliza do verbo “ser” no pretérito imperfeito devido ao fato de que, quando ela nos respondeu com o questionário preenchido, havia poucos dias que reincidente o contrato com a escola em que Diego Henrique estudava. Apesar do desligamento do cargo de professora, gentilmente, V. C. se prontificou a continuar colaborando com a pesquisa.

Como mencionado pela professora V. C., Diego Henrique se comunicava ativamente com todos os colegas e funcionários por meio da Libras ou mesmo usando gestos e demonstrava gostar de ensinar a língua de sinais a quem se interessava em aprendê-la. Esses fatos relatados pela professora V. C. também foram presenciados durante a fase da pesquisa em que observávamos como Diego Henrique interagia com os colegas ouvintes. Dessa forma, identificamos um contexto bastante estruturado linguística e socialmente.

Ao ser questionada sobre a sua avaliação em relação ao desenvolvimento de Diego Henrique, a Professora V. C. respondeu:

R. Ele é um aluno que se desenvolve muito bem, apresenta dificuldade em Língua Portuguesa, mas há um trabalho para a ampliação de vocabulário e produção de textos. Nas demais disciplinas, ele se desenvolve sem dificuldades.

Durante as observações do ambiente escolar, nossa impressão foi a de que a professora V. C. era uma profissional que tentava desenvolver seu trabalho de forma que estivesse bem próxima ao aluno surdo e à professora intérprete. Notamos que ela sempre buscava interagir com Diego Henrique, motivando-o a participar das aulas, corrigindo suas atividades, fazendo questionamentos diretamente a ele, enfim, trabalhava sempre com a intermediação da TILS que acompanhava integralmente o estudante surdo. Em face dessa proximidade da professora regente com o aluno, acreditamos que foi possível a ela reconhecer suas reais dificuldades com a língua portuguesa. Dessa forma, como demonstrado na resposta acima, ela nos apresentou uma possibilidade de intervenção que estaria sendo realizada, como, por exemplo, o uso da ampliação do vocabulário como estratégia de ensino.

Acreditamos que a professora V. C. menciona essa estratégia de ensino, devido ao fato de que foi possível constatar durante as observações que ela era uma profissional regente que frequentemente se preocupava com o fato de que o Diego Henrique, como aluno surdo, necessitava constantemente de estímulos visuais que o auxiliassem na assimilação e absorção dos conceitos abstratos.

Pensando nisso, identificamos também que, como constata Caetano, Lacerda e Santos (2014, p. 187), em relação ao ensino de estudantes surdos, não se trata de uso de gestos ou mímica, mas de um trabalho com signos em língua de sinais, em que são exploradas as características visuais como: uso dos braços, dos corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais. De acordo com as autoras, esse tipo de recurso de linguagem é comum entre pessoas surdas, contudo, precisam ser compreendidas e inseridas nas práticas

pedagógicas em que o objetivo seria a aprendizagem dos alunos surdos. Todavia, percebemos que a professora V. C. sempre buscava meios de tentar estreitar sua relação com o aluno surdo.

Durante a fase de observação, verificamos ainda que Diego Henrique sempre participava das atividades intra e extrassala, assim como dos projetos da escola, apresentações musicais em Libras, dramatizações, danças etc. Notamos que ele era um aluno que apresentava um bom desempenho escolar. Disso, pontuamos que, assim como a professora V. C. mencionou, e nós também constatamos, Diego Henrique tinha um grande apressado por ensinar a língua de sinais aos amigos e a todos que demonstrassem interesse em se comunicar com ele, ou simplesmente em aprender a língua. Observamos, por fim, que ele praticava esporte ativamente, nas modalidades de futebol e karatê, e que era bastante incentivado pelo pai.

É notório salientar que a pesquisa revelou que o bom desempenho escolar de Diego Henrique é reflexo do esforço de todos, mas, indubitavelmente, em primeira instância, da família, desde o momento em que descobriram a surdez do garoto, conforme vimos em seções anteriores na transcrição do relato de seu pai. Ratificando o já informado, a partir do momento em que descobriram a surdez do filho, todos os seus familiares se dedicaram ao aprendizado da língua de sinais, assim como buscaram meios de garantir que o filho tivesse o acompanhamento de TILS integralmente na escola. Dessa forma, quando perguntado como estava Diego Henrique naquela fase de escolarização, o Sr. C. P. respondeu:

C. P.: Então... Digamos que tá bem. Porque não é fácil a partir do momento que ele vai passando de ano ... Na escola vai ficando mais difícil até mesmo pra uma pessoa ouvinte né? E... Pra ele também tem todas essas dificuldades porque lá na escola ele tem... Uma intérprete um acompanhamento todinho da intérprete, mas em casa perante quando ele vai fazer os trabalhos ou... Os deveres de casa é um pouco difícil porque tanto eu quanto a minha esposa a gente... Sabe Libras, mas, assim, o dia a dia o cumprimento e essas coisas, mas pra ensinar ele a gente tem que tá pegando vídeos pra tá mostrando vídeos. Tá tentando... Mostrar pra ele como que é feito, mas... Tirando isso ele tá indo bem.

Mesmo relatando eventuais dificuldades em relação ao aprofundamento no aprendizado da língua de sinais, o pai de Diego Henrique demonstrou que reconhecia a importância de buscar meios de auxiliar o filho nas atividades escolares. Constatamos, a partir disso, que o aluno Diego Henrique tinha um suporte considerável da família no seu processo de desenvolvimento escolar, o que refletia de maneira positiva em seu desempenho dentro e fora da sala de aula, pois o garoto se portava quase sempre, de forma autônoma e expansiva.

3.2.2.4 Vida acadêmica da Helena

O docente E. M. compõe o quadro efetivo da Universidade Estadual de Goiás, campus Uruaçu. É licenciado em História, pós-graduado em Ciência Política, mestre e doutor em História. Esse docente faz parte do colegiado de História da universidade, onde leciona, dentre outras disciplinas, Metodologia de Pesquisa. No momento desta pesquisa, ele lecionava a referida disciplina no primeiro período do curso de Licenciatura em Pedagogia, turma em que estudava a acadêmica Helena.

Em relação à acadêmica Helena, foram identificados muitos problemas em sua sala de aula. Especificamente, envolvendo essa aluna, a interação linguística e a falta de conhecimento das especificidades de alunos surdos, por parte dos colegas de sala ou mesmo de professores no que se refere à língua e à cultura surda, tornaram-se problemas a serem enfrentados no dia a dia da aluna em questão.

Contudo, durante as aulas do professor E. M., percebemos que, no momento da exposição do conteúdo, ele tentava realizar um diálogo que se interligasse a fatos cotidianos das estudantes. Em determinada aula, observamos que ele utilizou a Libras como exemplo de investigação, quando tratava do “problema de pesquisa” na pesquisa científica. Nesses momentos, a acadêmica Helena estava acompanhada da TILS, que traduzia o que era exposto pelo regente. Era notório o interesse de Helena por essa aula.

Como já antecipamos, ao ser questionado se já havia lecionado para alunos surdos anteriormente, o professor E. M. respondeu que sim e, ao ser perguntado sobre quais foram os desafios enfrentados, ele explicou:

R. O principal desafio é discutir o conteúdo com a turma e lidar com o sentimento de impotência por não dominar a Libras para se comunicar com a aluna surda. São duas formas distintas de linguagem, e, diante da turma, é praticamente impossível abordar o conteúdo através das duas, o que nos leva a tornar a língua oral o meio de comunicação. Passar o conteúdo de forma que ele entenda é o principal desafio para lidar com o aluno surdo em sala de aula.

Na exposição do professor E.M., notamos sua preocupação por não dominar a língua de sinais e não poder se comunicar autonomamente com a aluna Helena. Da mesma forma, apesar de ter reconhecido que são línguas distintas, o docente percebia a importância em

tentar passar o conteúdo de forma que a aluna entendesse e encarasse como um desafio a ser superado. Sentimento esse notado durante as aulas expositivas, em que percebemos que, em alguns momentos, o professor utilizou exemplos que envolvia o cotidiano linguístico e cultural da estudante surda.

Ao ser indagado sobre como ele avalia a participação da família da aluna Helena em seu processo de formação, E. M. fez algumas revelações interessantes:

R. Nos últimos cinco anos, trabalhei com três alunas surdas (Amanda, Helena e Laura). Destas três, apenas uma, que era a Helena, vivia visivelmente em uma família participativa. Avalio que a participação da família, com o apoio necessário, tem uma profunda significância no processo de formação, uma vez que é notória a diferença de entendimento apresentado pelo surdo, que recebe o apoio familiar sobre o conteúdo passado, do que aquele que não recebe esse apoio. Percebo que a Helena desenvolve a habilidade de entendimento da comunicação oral de forma profunda, com o domínio dos códigos da escrita; já as outras duas, elas compreendem muito pouco.

Esse depoimento nos apresentou a possibilidade de constatar um considerável desempenho no processo de formação da aluna Helena. A razão disso seria, segundo o Professor E. M., o visível apoio desprendido pela família em relação ao futuro da acadêmica. Identificamos, ainda, a comparação que o professor fez em relação às outras alunas surdas para as quais lecionou em anos anteriores, em que elas demonstravam dificuldades que não foram notadas no cotidiano da acadêmica Helena, pois esta tinha um histórico de acompanhamento familiar que refletia positivamente em seu desempenho.

Quando perguntado acerca de sua concepção sobre qual seria o melhor meio de linguagem para se comunicar com os alunos surdos, o professor respondeu, sem titubear, que era por meio da Libras, ou melhor, “é através desta linguagem que consegue codificar o conteúdo da disciplina e compreendê-lo”. E ainda teceu uma crítica à falta de uma política efetiva para atender aos casos de pessoas surdas que necessitam de apoio dentro das instituições. Inferência essa que estava em conformidade com a resposta que ele mesmo nos deu ao ser questionado sobre o processo de interação social e linguístico de sua aluna surda mediante o cotidiano acadêmico:

R. Percebo que há ainda muitas restrições da comunidade universitária em relação ao surdo. Nas salas de aula, os próprios alunos não se mobilizam para dar um suporte para o colega surdo. No processo de discussão de conteúdo, algumas poucas vezes, o próprio surdo quem faz o questionamento para alguns colegas, que tenta se comunicar e explicar o que está sendo abordado. Das três, a Amanda é a que mais recebia a atenção e ajuda das

colegas de turma, e vejo que isso acontecia por ser a mais antiga. Nos primeiros anos, não havia uma intérprete para acompanhá-la, por isso a turma acabou mobilizando-se para comunicar minimamente o conteúdo que ia sendo passado pelo professor. Já a Helena e a Laura entraram em uma época que havia uma única intérprete na universidade para acompanhá-las; por conta disso, não recebiam a atenção das colegas de turma. Nos momentos de intervalo, sempre via as duas se comunicando com a intérprete, ou seja, a comunidade acadêmica em si não as acolhia no sentido de estabelecer uma comunicação. A universidade em si tem-se preocupado muito pouco em atender a todas as necessidades que apresenta; por conta disso, cria-se uma relação de exclusão, não de integração.

Dados os depoimentos do Professor E. M., levantamos uma questão importante para nossa análise. Segundo o docente, no caso da aluna que teve pouco acompanhamento da TILS, as companheiras de sala acabaram se mobilizando para ajudá-la, ou seja, buscaram meios de estabelecer a comunicação no sentido de auxiliá-la no que fosse possível durante as aulas. Além disso, ressaltou que aquela aluna já estava há mais tempo na universidade.

Em contrapartida, as alunas que tiveram o acompanhamento integral da TILS, no caso de Laura e Helena, apresentaram dificuldade de interação com os demais alunos ouvintes. Entretanto, cabe enfatizar que Helena estava no primeiro período do curso, enquanto Laura cursava o segundo período da graduação. Nesse sentido, entendemos que, conseqüentemente, a comunicação ainda ocorria de maneira restrita à mediação por parte da intérprete. Todavia, acrescenta-se a reflexão de que as colegas das salas de Laura e Helena ainda não tiveram contato algum com as teorias e a prática das línguas de sinais. Fator esse que merece ser levado em consideração ao analisarmos a interação linguística entre as alunas surdas e as demais estudantes ouvintes.

Essa situação apresentada pelo professor E. M. fez-nos refletir sobre o contexto que observamos durante as aulas na sala de Helena. Notamos que a aluna não interagiu com as demais colegas. As observações foram realizadas quase ao término do semestre, quando Helena concluía o primeiro período do curso de Pedagogia, com predominância de colegas do gênero feminino. Ou seja, o contato entre as graduandas ainda era principiante, contudo, entre as estudantes ouvintes, a comunicação era constante, conquanto que, com Helena, a interação era quase inexistente. Ela se comunicava na grande maioria das vezes somente com a intérprete. Foi por essa razão que propomos a realização de uma oficina que não foi possível de ser desenvolvida pelo motivo já esclarecido em seções anteriores desta dissertação.

Referente à avaliação do desenvolvimento da acadêmica Helena, o Professor E. M. apresentou as seguintes impressões:

R. Das três alunas surdas com as quais trabalhei até hoje, avalio que apenas a Helena apresentou um desenvolvimento que seguia o mesmo desenvolvimento dos demais da turma. Inclusive me impressionava a perspicácia dela na explicação do conteúdo nos seminários, pois conseguia aprofundar-se mais do que os demais da turma, com um entendimento profundo do conteúdo, conseguindo relacioná-lo inclusive com questões do cotidiano e com outras leituras. A Amanda e a Laura visivelmente não tinham o suporte necessário da instituição, e provavelmente da família, o que prejudicou a formação no que diz respeito ao entendimento e assimilação do conteúdo da disciplina. Era comum a Amanda estar na universidade e não haver um intérprete para acompanhá-la, assim como vi, várias vezes, isso acontecer com a Laura. A Laura era a mais prejudicada, pois ninguém da turma tentava uma aproximação para se comunicar, e, na falta de um intérprete, ela ficava sentada apenas olhando o que se passava. O fato de não assimilar o conteúdo era visível nas avaliações, pois não conseguia desenvolver minimamente uma questão e relacioná-la com o conteúdo estudado. Então, das três, penso que apenas a Helena tenha conseguido manter um desenvolvimento dentro do que se espera para um estudante surdo.

A partir dessas informações, confirmamos algumas situações que, novamente, corroboram a constatação de um cenário familiar de base sólida e fortalecido linguisticamente em relação ao contexto da participante Helena. Conforme vimos nos relatos de sua mãe, essa jovem foi inserida de forma precoce e constante em um contexto linguístico e cultural, no qual recebeu apoio necessário para que conhecesse e se desenvolvesse utilizando a língua de sinais e, concomitantemente, o Português, processo fundamental para um desenvolvimento significativo e progressivo da pessoa surda.

É importante ressaltar que, durante as observações referentes ao contexto acadêmico da graduanda Helena, percebemos que ela era bastante atenta às aulas, participava das discussões e interagiu muito bem com a TILS. Contudo, identificamos, como discutimos anteriormente, que a interação com os colegas da sala era quase inexistente. Isso se deve, talvez, ao fato de que ainda cursavam o primeiro período, motivo pelo qual ainda não tenha havido tempo e contato suficientes para a aproximação e interação entre todas as alunas da turma. Além do mais, levamos em consideração as diferenças linguísticas entre Helena e as demais acadêmicas.

Sobre os contratemplos enfrentados no contexto acadêmico pela aluna Helena, é interessante pontuar que tivemos a oportunidade de acompanhá-la nos dias em que a TILS faltou ao trabalho. Constatamos que Helena frequentou as aulas normalmente, mesmo sem a presença da intérprete. Contudo, durante as observações, identificamos que ela não conseguia acompanhar integralmente a aula, apesar de usar o AASI, notamos que ela, por algumas vezes, aparentava desorientação durante a aula. Questionamos Helena sobre a compreensão que tivera acerca da aula oralizada, e ela confirmou que não compreendeu grande parte do que

foi abordado. Vimos que a estudante surda ficou perdida ao usar o material impresso utilizado pela professora regente, que fazia a leitura e a explicação do conteúdo. Salientamos, por fim, que a professora não notou que a aluna estava com dificuldade, nem as colegas perceberam que ela precisava de ajuda.

Cabe ressaltar que, a princípio, fizemos a observação da atuação de quatro professores de quatro distintas disciplinas. Contudo, escolhemos o professor E. M. para dar continuidade nas observações, assim como tê-lo como professor colaborador da pesquisa, justamente em razão de que ele já tinha lecionado para outras acadêmicas surdas anteriormente. As aulas, como de costume, em espaços acadêmicos, são expositivas. Durante essas aulas, identificamos que alguns daqueles professores não percebiam que estavam atrapalhando quando ficavam entre a intérprete e a aluna, impossibilitando a visualização da interpretação, sendo necessário que elas pedissem licença. Esse comportamento também foi frequentemente repetido por algumas das demais alunas da sala. Por dois momentos, observamos que, para a projeção de slides, as luzes foram apagadas, o que, ao nosso ver, pode prejudicar a captação visual da sinalização e, por consequência, a compreensão da interpretação feita pela tradutora.

Como mencionado anteriormente, a interação da Helena com os demais colegas da sala, em sua grande maioria mulheres, é quase inexistente. Helena se envolve com muita frequência com a tradutora intérprete. Acreditamos que esse comportamento pode ser comum no início do período, sendo que, aos poucos, os alunos e alunas irão tendo contato uns com os outros e, certamente, com a aluna surda e com a língua de sinais.

Conclusão

Esta dissertação apresentou um estudo sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem por crianças surdas filhas de pais ouvintes no contexto familiar e de ensino fundamental (básico) e superior. Tratou-se, como vimos, de uma proposta de análise e reflexão sobre o tema, partindo de referencial teórico baseado em estudiosos que abordam a temática em questão, como, por exemplo, os de Goldfeld (2007), Quadros (1997), entre outros. Para a realização do estudo, adotamos um percurso metodológico pautado na pesquisa colaborativa, segundo apontamentos de Bandeira (2016), Ibiapina (2008-2009) e outros.

Para participar e colaborar com nossa pesquisa, convidamos quatro famílias cujos protagonistas, nesse caso, são quatro pessoas surdas. Esses quatro atores da pesquisa, apresentados no Capítulo 3, eram, no momento da realização deste estudo, três crianças e uma jovem. Além deles e de suas famílias, compostas por três mães e um pai, também colaboraram com o estudo quatro professores (Quadro – 2), que são servidores ligados às instituições onde os participantes surdos estavam recebendo formação escolar e universitária, respectivamente.

Muitas conquistas foram obtidas com este estudo, dentre as quais podemos destacar o fato de ter nos proporcionado muitas reflexões sobre as concepções de língua e linguagem que permeavam os processos de aquisição de ambas por crianças surdas. Em diversos momentos, confirmamos, por exemplo, que a linguagem é de fato um elemento essencialmente humano, que está em constante movimento e transformação e que, dessa forma, está sempre contribuindo para o desenvolvimento progressivo dos sujeitos. Estejam esses sujeitos na condição de ouvintes ou de surdos.

Outra reflexão nesse sentido diz respeito ao fato de, por vezes, concordarmos com a concepção de linguagem como uma forma elementar de exteriorização do pensamento. Isso porque, como aponta e ressalta Goldfeld (2007), a linguagem, além de ter a função comunicativa, também possui o papel de constituir o pensamento. De acordo com Vygotsky, por sua vez, “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir” (VYGOTSKY, 1989 *apud* GOLDFELD, p. 56). Nessa mesma direção, Goldfeld (2007) infere que o processo pelo qual a criança a adquire segue o sentido do exterior para o interior, ou seja, do meio social para o individual.

Em relação ao fato de a literatura específica sobre os processos de desenvolvimento da linguagem por crianças surdas, como em Goldfeld (2007) e Quadros (1997), atestar que crianças surdas filhas de pais ouvintes correm grande risco de sofrerem atraso no desenvolvimento da linguagem, tendo em vista que, devido ao contexto oralista, a interação linguística e os estímulos tendem partir inteiramente de uma via oral auditiva, o que os impedem de ter acesso aos estímulos visuais espaciais desde a mais tenra idade.

Nesse sentido, constatamos que o desenvolvimento da criança surda depende de uma série de elementos estimulantes que partem, inicialmente, do meio familiar, estendendo-se rapidamente para o meio educacional, como foi possível verificar ao longo de nossa pesquisa, em que apresentamos contextos distintos em relação à escolha linguística por parte dos pais que, inevitavelmente, refletiram no desenvolvimento de seus filhos surdos. Todavia, ficaram evidentes o empenho e os resultados positivos comprovados em relação ao desenvolvimento cognitivo de Diego Henrique e Helena, por exemplo. É claro, porém, que não consideramos que essa conclusão esteja fechada, pois acreditamos que novos estudos possam ser realizados a partir de nossas reflexões, alcançando diferentes desfechos. Afinal, esta pesquisa não é definitiva, tão pouco descontinuada, é parte do anseio de se entender a temática proposta. Com isso, esperamos também contribuir com as futuras pesquisas sobre os surdos e suas especificidades.

Ao longo da pesquisa, comprovamos que os contextos linguísticos de Helena e Diego Henrique foram precocemente estimulados, pois identificamos que a família de ambos iniciaram o aprendizado da língua de sinais de forma que pudessem interagir com os seus filhos e proporcionar a eles um ambiente de estimulação linguística visual/espacial. Entretanto, os genitores de Lorenzo e Sofia, encontravam-se em estado de assimilação e aceitação da Libras, fator que refletia negativamente no desenvolvimento de ambos, como ficou comprovado na análise dos dados que obtivemos.

Sofia, Lorenzo, Diego Henrique e Helena, participantes desta pesquisa, têm em comum o fato de serem surdos, de serem filhos de pais ouvintes e, ainda, de fazerem parte de um contexto linguístico de maioria oral/auditiva. Destarte, na pesquisa aqui apresentada, fomos gratificados com a oportunidade de conhecer suas histórias em dois contextos diferentes, e suas experiências vividas em um ambiente em que a maioria dos interlocutores são ouvintes. E, com essa oportunidade, buscamos identificar o papel que a Libras exerceu e continua a exercer na vida desses sujeitos surdos. Além disso, detectamos a função da oralização no contexto de cada um deles, sendo ela imposta ou não a esses indivíduos, assim como os desafios e as evoluções comprovadas referentes à tomada de decisão pela escolha do

uso da língua de sinais por parte da família, como vimos nos relatos dos familiares e dos professores em relação ao desempenho dos surdos participantes.

Como já dito, a pesquisa colaborativa também nos possibilitou estabelecer contato com familiares e professores dos surdos pesquisados. Ao nosso ver, a presença desses colaboradores na pesquisa foi muito produtiva. Afinal, a aproximação entre os familiares dos surdos participantes ocorreu de forma coletiva e interativa, tendo em vista que o procedimento da roda de conversa nos possibilitou pensar e agir para que houvesse o compartilhamento de histórias e informações. Além disso, identificamos que as experiências relatadas eram, por vezes, diferentes, no sentido da individualidade, mas, ao mesmo tempo, iguais, no sentido da especificidade linguística, tendo em vista que todos se queixaram do fato de se sentirem angustiados ao terem que lidar com fato dos filhos serem surdos.

Disso, torna-se fundamental pontuarmos que o contato com os professores de Helena, Diego Henrique, Lorenzo e Sofia, possibilitou-nos conhecer quatro narrativas muito interessantes e, além do mais, revelou desafios do processo de aquisição da linguagem por meio da Língua Brasileira de Sinais nos ambientes de educação formal. Nesse sentido, identificamos, principalmente, desafios referentes à interação linguística entre professores e seus alunos surdos. Nesse momento, o mais importante foi comprovar que um ambiente linguístico, baseado nas línguas de sinais, tende a viabilizar um melhor progresso dos aspectos cognitivos e sociais dos sujeitos envolvidos nele.

A roda de conversa realizada com os familiares, sendo um dos eventos adotados na metodologia da pesquisa colaborativa, mostrou-se também muito interessante. Esse expediente permitiu-nos perceber como os participantes (pai e mães) sentiram-se à vontade em compartilhar as suas vivências e angústias em relação à descoberta e à tomada de decisão após a constatação da surdez de seus/suas filho(a)s. A roda de conversa foi um momento em que os familiares compartilharam seus avanços como pais e mães, seus temores, angústias e medos, e suas expectativas em relação ao futuro de seus filhos. Esperamos também que tudo isso possa ter servido como incentivo em relação a utilização da língua de sinais durante a interação com os filhos surdos.

Nesta pesquisa, também tivemos a oportunidade de conhecer mais de perto e, com a autorização de todos os envolvidos, contar a história de cada um dos quatro alunos surdos. As narrativas foram construídas muito naturalmente com a participação de suas famílias, ora sendo os narradores, ora dialogando entre si, tudo dentro do grupo formado para a pesquisa colaborativa. Assim, pais e mães mostraram-se confortáveis para falar de suas dificuldades

em lidar com a realidade de precisar conhecer, aceitar e aprender uma nova língua e uma nova cultura.

Os desafios enfrentados por esses familiares, ao nosso ver, são reflexos da cultura oralista amplamente debatida pelos referenciais apresentados nesta pesquisa, como, por exemplo, em Goldfeld (2002), Quadros (1997) e Skliar (2017). Tais concepções relacionadas a proposta oralistas são recorrentes na sociedade majoritariamente ouvinte, o que contribui, sobremaneira, nas decisões relacionadas à escolha linguística. Dessa forma, diante desta pesquisa, foi possível identificar a função linguística que a Libras exerce na vida dos sujeitos surdos, mesmo em contextos compostos majoritariamente por pessoas ouvintes, como ocorreu nos casos analisados. Constatamos, com isso, que a escolha e valorização da língua de sinais reflete significativamente no ambiente de educação formal, assim como no âmbito do desenvolvimento social e cognitivo dos surdos participantes.

Por outro lado, é preciso fazermos ponderações sobre alguns comportamentos de muitos pais e mães antes de saberem do diagnóstico de surdez de seus filhos. Isso se justifica por parecer-nos natural que, quando a mãe com seu filho nos braços, acreditando ser este ouvinte, olha em seus olhos e conversa com seu bebê, todos os dias inclusive, conquanto que, quando descobre que a criança é surda, ela pode vir a cessar as falas e, se não tiver orientações rápidas e seguras sobre como lidar com a situação, ela jamais saberá como estimulá-lo de acordo com sua necessidade linguística específica.

Em relação ao desalento ocorrido diante da detecção da surdez, é importante apresentar a experiência compartilhada por Sandrine Hermanse, no filme “*Sou surda e não sabia*”, do diretor Igor Ochronowicz (FRANÇA, 2009). Utilizando a Língua de Sinais Francesa (LSF), a protagonista surda declara que, quando seus pais descobriram sua surdez, eles ficaram arrasados. De acordo com Sandrine, a harmonia e a ligação que ela tinha com os pais, anteriormente a descoberta da surdez, acabou por se desfazer. Ela relata que, a partir do diagnóstico, tinha a impressão de que eles não a viam mais como uma bebê, mas como um ouvido, ou melhor, “um enorme ouvido, um ouvido ambulante” (FRANÇA 2009). Para Vilhalva e Silva (2018, p. 256), a partir da descoberta da surdez, os pais levam tempo para aceitar que o filho não é somente duas orelhas, e sim uma criança que tem facilidade de obter experiências visuais com aquisição também de língua visual.

A pesquisa também oportunizou uma análise comparativa entre os casos em que a estimulação precoce por meio da Libras aconteceu com os que não aconteceram. Como visto, as famílias de Helena e Diego Henrique buscaram rapidamente o aprendizado da língua de

sinais, como constatado ao longo da pesquisa. Enquanto isso, no núcleo familiar de Sofia e Lorenzo, a base bilíngue ainda não havia sido incentivada de forma apropriada.

Ainda, devemos ressaltar que essa comparação também teve como fundamento evidenciar os possíveis fracassos decorrentes da falta de estímulos linguísticos por meio da Libras, porém, a nossa ênfase maior foi explicitar os avanços e sucessos obtidos a partir da estimulação linguística bilíngue empreendida pela família, o que, ao nosso ver, fortaleceria, sobremaneira, a língua e a cultura surda, fator essencial para o pleno desenvolvimento do sujeito surdo.

Além disso, trabalhamos em consonância com a proposta da pesquisa colaborativa apresentada por Ibiapina (2008 p. 27), em que os agentes defensores dessa perspectiva levam suas ações para além da crítica e oferecem condições para transformar situações opressoras. Nessa direção, atuando nesse pressuposto, os recursos metodológicos aplicados possibilitaram-nos o contato com os familiares, bem como desvelar as relações de poder impostas pelo oralismo. Por fim, dentro de nossas possibilidades, contribuir para que os resultados exitosos referentes a Libras fossem compartilhados, assimilados, refletidos e, principalmente, quiçá num futuro próximo, serem colocados em prática por parte dos genitores que ainda se encontravam em fase de hesitação em relação ao uso da língua de sinais.

De fato, os resultados da pesquisa mostraram que Helena, a jovem participante surda, revelou um presente bem sucedido, tendo em vista que já cursava o ensino superior. A participação de sua mãe, a Sr. C. M., levou-nos a saber que todos os familiares, ou seja, ela mesma, seu marido e outro filho mais velho do que Helena, não mediram esforços para aprender a língua de sinais. A mãe relatou ainda que chegou a repetir o curso de Libras como forma de incentivar o esposo a participar também, de modo que, no momento de seu depoimento, todos se comunicavam em língua de sinais com a garota, que, de acordo com a mãe, preferia sinalizar ao invés de oralizar, apesar de utilizar o AASI. Diante dessas revelações, constatamos que a escolha linguística de base bilíngue contribuiu, consideravelmente, para o pleno desenvolvimento da jovem Helena.

Dessa maneira, identificamos que as ações da família referente ao aprendizado da Libras, da cultura surda e, por consequência, do estímulo cognitivo ofertado, proporcionaram à Helena uma base linguística engajada, sendo construída e fortalecida ao longo de sua vida, na escola e fora dela, como refletida em sua vida acadêmica. Embora, reconhecemos, a partir de nossas observações e por meio das respostas ao questionário enviado ao professor E. M., que Helena enfrentava alguns obstáculos relacionados à interação linguística na universidade.

Contudo, identificamos que a graduanda apresenta um desempenho significativo perante as propostas acadêmicas.

Os dados sobre Helena podem ser colocados em paralelos aos obtidos na pesquisa acerca do Diego Henrique. Como mostrado no Capítulo 3, esse aluno é surdo, mora com o pai, a madrasta e um irmão mais novo. O pai, Sr. C. P., possui a guarda do filho e junto com sua esposa aprenderam a língua de sinais. A presença do pai do Diego Henrique na pesquisa, especialmente, na roda de conversa, mostrou-se muito importante por, ao nosso ver, possibilitar aos demais participantes refletir sobre a tomada de decisão acerca do Implante Coclear. O pai foi categórico ao afirmar que optou pela não realização do implante, pois, na concepção dele, estaria limitando o filho a atividades cotidianas que ele já realizava sem dificuldades, como, por exemplo, jogar bola, nadar, andar de bicicleta, dentre outros. Tais restrições, geralmente, são orientadas pelos cirurgiões especialistas em IC, isso em razão dos riscos de ocorrer traumas na cabeça. Na concepção do Sr. C.P., ele não gostaria de tolher o filho da prática de atividades diversas, características de crianças da idade de seu filho, e completou dizendo que a comunicação com o filho é basicamente por meio da Libras, embora o garoto exerça a prática leitura orofacial.

Mais uma vez, evidenciou-se, na pesquisa, que a postura da família pode ser uma forte aliada no processo de desenvolvimento cognitivo e linguístico de uma pessoa surda. No caso de Diego Henrique, foi possível perceber que sua identidade surda foi fortemente estimulada pela família, haja vista que obtivemos relatos do pai afirmando que o filho não utilizava o AASI, e que a família, na oportunidade, não insistia para que ele usasse.

Diferentemente de Helena e Diego Henrique, a família de Sofia, na época da pesquisa, ainda não havia buscado de fato o aprendizado da Libras, embora, em alguns momentos da entrevista e da roda de conversa, a genitora tenha demonstrado reconhecer a importância do uso da língua de sinais para o desenvolvimento da filha. Durante a pesquisa, registramos algumas situações das quais notamos certa dificuldade da parte da mãe em relação à comunicação e/ou interação com a criança. Percebemos que a Sra. R. buscava a comunicação com a Sofia via oralização, como se acreditasse, de fato, que ela estaria lhe escutando. De acordo com Stelling (2018 p. 93), é comum, na fase inicial de avaliação e diagnóstico da surdez, os pais seguirem orientações de pediatras ou otorrinolaringologistas, e, de acordo com a autora, nem sempre esses especialistas o fazem a contento. Analisando essa conjuntura, a partir do comportamento da mãe de Sofia em relação à comunicação com a filha, constatamos que ela estaria, por razões de desconhecimento acerca da concepção bilíngue, encaixando a filha num padrão de “normalidade” bastante recomendado pelas filosofias oralistas.

Após o contato com as famílias de Helena e Diego Henrique, esperamos ter colaborado para que a mãe de Sofia e a mãe de Lorenzo pudessem perceber o quão importante pode ser para os seus filhos o contato cotidiano com a língua de sinais. Destarte, é importante pontuar que identificamos, por parte das famílias de Helena e Diego Henrique, um forte traço de comprometimento com a Libras, como se vê na fala da mãe de Helena ao referir-se a Libras como “primeira língua do surdo” (Cf. Transcrição da roda de conversa, p. 99); e, da mesma forma, quando o pai de Diego Henrique utilizou-se do conceito de “comunidade surda” (Cf. Transcrição da roda de conversa, p.103). Esses termos são significativos para se identificar, nesses sujeitos, a ressignificação da língua de sinais.

No outro extremo, a pesquisa trouxe-nos a narrativa de Lorenzo, o único surdo implantado participante da pesquisa, que passou pelo processo cirúrgico seguindo as recomendações médicas especializadas, além do incentivo da família, mais precisamente, da avó paterna de Lorenzo, como deixou explícito a Sra. C. Durante nosso estudo, identificamos um contexto comunicativo bastante indefinido, por vezes confuso, em relação à escolha linguística da família para interagir e orientar Lorenzo. De acordo com os dados obtidos nos depoimentos relatados durante a roda de conversa e a entrevista, assim como nos relatórios escolares, a família permaneceu durante alguns anos esperando pelo resultado positivo do IC, e, ao longo desse período, os pais depositaram suas esperanças no êxito do procedimento reabilitador da audição. Contudo, a Sr. C., mãe de Lorenzo, declarou na entrevista, assim como durante a roda de conversa, que o mecanismo não oportunizou a criança a possibilidade de desenvolver a fala, o que foi atestado pela fonoaudióloga que acompanhava o garoto nos últimos anos.

Durante a pesquisa, percebemos a angústia da mãe de Lorenzo ao compartilhar sua preocupação em relação ao modo como lidaria com o filho surdo. Em certo momento, ela chegou a explicitar o arrependimento por ter optado pela cirurgia em seu filho. Contudo, durante a entrevista, afirmou que, após essa constatação sobre a impossibilidade de oralização de Lorenzo, teria optado pelo uso da Libras, e que já tinha intenção de interagir com o filho por meio da língua de sinais, o que também fora indicado pela fonoaudióloga como constatado nos laudos coletados na escola de Lorenzo.

Ressaltamos a constatação de que, nesse processo, dentre os quatro surdos participantes, aqueles que tiveram o apoio no que se referia à inserção da língua de sinais, de modo precoce, obtiveram melhor êxito no seu desenvolvimento linguístico e social. Contudo, aqueles que ainda estavam em fase de aceitação e assimilação da Libras, ainda se encontravam em um estado de instabilidade linguística que refletia no contexto de

desenvolvimento social e escolar, como ficou comprovado também com a participação dos docentes.

Portanto, consideramos que um ambiente linguístico precocemente delineado pela língua de sinais tem como via de possibilidade proporcionar o desenvolvimento integral dos sujeitos surdos, pois, em conformidade com Quadros (1997, p. 27), a necessidade de uma proposta bilíngue está relacionada à concepção de Gramática Universal apresentada por Chomsky & Lasnik, em que há um dispositivo de aquisição da linguagem comum a todos os seres humanos e que precisa ser acionado mediante a experiência linguística positiva, visível à criança, havendo, portanto, o acionamento de forma natural desse dispositivo. Logo, baseada nessa concepção, Quadros (1997, p. 27) afirma que a língua portuguesa não será aquela que acionará naturalmente esse dispositivo, isso em razão da falta de audição da criança. Para a autora, a criança surda até poderá vir a adquirir essa língua, mas nunca de forma natural e espontânea como ocorre com a Libras. Assim sendo, concluímos que os contextos familiares e escolares precocemente baseados numa interação linguística bilíngue, ou seja, pela Libras como L1 e pela língua portuguesa como L2, proporcionariam ambientes fundamentais para o êxito linguístico e cognitivo dos indivíduos surdos.

Além disso, também concordamos com Quadros (1997), quando menciona que, ainda que uma criança surda venha a adquirir o Português como uma de suas línguas, isso nunca ocorrerá de forma natural e espontânea. Por outro lado, nossa experiência com o ensino e uso da língua de sinais, junto aos resultados desta pesquisa, ratificam que a aquisição da Libras será muito mais tranquila por seu caráter natural para as pessoas surdas. Por fim, sublinhamos que Lorenzo, Sofia, Diego Henrique e Helena, assim como suas famílias e seus professores, nos proporcionaram desvelar os limites impostos por seus contextos escolar e familiar relacionados ao desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural, assim como apresentaram possibilidades ante a aquisição da Libras perante os discursos que estiveram e que ainda estão presentes no cotidiano dos sujeitos surdos.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. A construção dos sinais e sua mobilidade específica. *In*: LACERDA, C. B. F de; SANTOS, L.F.S. dos; CAETANO, J. F (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos, EdUFSCar, 2014.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Ensinar e aprender uma língua estrangeira na escola. *In*: **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. São Paulo, Pontes, 2007. p. 11-24.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, Papirus, 1995.

ARAÚJO, Joniana Soares de; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. **A inclusão de alunos surdos: demarcações teóricas, curriculares e de formação docente**. Curitiba, Prismas, 2016.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Pesquisa colaborativa: unidade pesquisa-formação. *In*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Universidade Federal do Piauí, 2016, p. 63-74.

BATISTA Jeise de Fátima; ESPINDOLA Claudia; ZIESMANN, Cleuza Inês. **O nascimento de uma mãe** *In*: Famílias sem Libras. Até quando? (Orgs.). ZIESMANN, Cleuza Inês. Santa Maria: Editora e Gráfica Curso Caxias, 2018.

BEVILACQUA, M. C.; DUPAS, G.; FERREIRA, N.M.L.A.; VIEIRA, S.S. **Implante coclear: a complexidade envolvida no processo de tomada de decisão pela família**. Universidade Federal de São Carlos. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v22n3/pt_0104-1169-rlae-22-03-00415.pdf.

BOURDIEU, Pierre Félix; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo. Preliminares epistemológicas**. 3ª ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 2005, Seção 1, Página 28 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-norma-pe.html>. Acesso em: 16/09/2019.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10436-24-abril-2002-405330-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26/08/2019.

CAETANO, Juliana Fonseca. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. SANTOS, Iara Ferreira dos. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *In*: LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L.F.S. dos; CAETANO, J. F (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos, EdUFSCar, 2014.

CAMPOS, Giovanna Cristina Duarte de. O reconhecimento da língua materna: dificuldades do sujeito surdo em um ambiente ouvinte. *In: ZIESMANN, Cleuza Inês (Orgs.) Famílias sem libras: até quando?* Santa Maria, Editora e Gráfica Curso Caxias, 2018.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. *In: LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L.F.S. dos; CAETANO, J. F (Orgs.). Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.* São Carlos, EdUFSCar, 2014.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro; GÓES, Alexandre Morand. Aspectos da gramática da Libras. *In: LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L.F.S. dos; CAETANO, J. F (Orgs.). Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.* São Carlos, EdUFSCar, 2014.

CORDEIRO, Luma Balbi de Figueiredo; RIBETTO, Anelice. **Ensaio de pesquisa sobre políticas públicas da educação de surdos: entre o maior e o menor na educação.** *In: Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas.* DA SILVA, Aline Gomes; RIBEIRO, Tiago (Orgs.). Rio de Janeiro, Wak Editora, 2015. p. 23-36.

DORNELES, Marcielle Vieira. **Família ouvinte: diferentes olhares sobre surdez e educação de surdos.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5611_3080.pdf. Acesso em: 17/01/2020.

E seu nome é Jonas. Direção: Produção dos autores. MICHAELS, Richard. EUA, Orion Pictures Corporation, 1979, 94 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ezwoNRdKgEI>. Acesso em: 02/04/2020.

FERNANDES, Eulália. **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre, Mediação, 2012.

Filho Surdo X Comunicação. Você conversa com seu filho? Direção e autoria de Sabine Schaade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z45JrsLyAJA>. Acesso em: 12/07/2019.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa.** Porto Alegre, Artmed/Bookman, 2009.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS.** São Paulo, Parábola Editorial, 2012.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** São Paulo, Plexus Editora, 2002.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. **Libras: apresentado a língua e suas características.** *In: LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L.F.S. dos; CAETANO, J. F (Orgs.). Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.* São Carlos, EdUFSCar, 2014.

HONORA, Márcia. **Inclusão Educacional de Alunos com Surdez: concepção e alfabetização.** São Paulo, Cortez, 2014.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília, Liber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; TELES, Fabrícia Pereira. A pesquisa colaborativa como proposta inovadora de investigação educacional. **Diversa**, Minas Gerais, ano 2, n 3, jan./jun., 2009.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica teoria da ciência e prática da pesquisa**. 16 ed. Petrópolis, Vozes, 1997.

LABORIT, Emmanuelli. **O Grito da Gaivota**. Lisboa, 2000.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérpretes de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre, Mediação, 2015.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência. A comunidade surda amordaçada**. Horizontes pedagógicos, Instituto Piaget, 1992.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua pra surdos. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F.S. dos; CAETANO, J. F (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos, EdUFSCar, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (Orgs.). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LULKIN, Sérgio André. O discurso moderno na educação dos surdos práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. *In*: SKLIAR, Carlos (Orgs.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8 ed., Porto Alegre, Mediação, 2016, p.p. 33-49.

MARQUES, Mário Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí, Editora da Unijuí, 2001.

Meu filho é surdo e agora? Direção e autoria de Sabine Schaade. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_MChWt5we18. Acesso em: 12/07/2019.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e Linguagem. *In*: LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L.F.S. dos; CAETANO, J. F (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos, EdUFSCar, 2014, p.p. 13-26.

OCHRONOWICZ, Igor. **Sou surda e não sabia**. Filme. 2009, França. Disponível:https://www.youtube.com/watch?v=Vw364_Oi4xc. Acesso em: 18/03/2020.

PERLIN, Gladis Teresinha. Taschetto. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (Orgs.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8 ed., Porto Alegre, Mediação, 2016, p.p. 51-73.

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

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. São Paulo, Paulinas, 2006.

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo, Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Mirian Lourdes Ferreira dos Santos. VILHALVA, Shirley. Criança surda e sem língua constituída, não é permitido! In: ZIESMANN, Cleuza Inês (Orgs.). **Famílias sem libras: até quando?** Santa Maria, Editora e Gráfica Curso Caxias, 2018.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Orgs.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8 ed., Porto Alegre, Mediação, 2016, p.p. 7-32.

STELLING, Esmeralda. A Libras na família de uma mãe professora. In: ZIESMANN, Cleuza Inês (Orgs.) **Famílias sem libras: até quando?** Santa Maria, Editora e Gráfica Curso Caxias, 2018.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis, Ed. Da UFSC, 2008.

THIOLENT, Michel. **Metodologia a pesquisa-ação**. Ed. São Paulo, Cortez, 2005.

THOMA, Adriana da Silva. Surdos: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8 ed., Porto Alegre, Mediação, 2016, p.p. 121-136.

ZIESMANN, Cleuza Inês (Orgs.). **Famílias sem libras: até quando?** Santa Maria, Editora e Gráfica Curso Caxias, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AOS(ÀS) PROFESSORES(AS)

1. Qual é a sua formação?

Licenciatura em: _____

Pós-graduação em: _____

2. Já havia trabalhado com aluno/a/s surdo/a/s anteriormente?

() Sim () Não

3. Quais são os principais desafios que você lida/lidou ao trabalhar com alunos/as surdos/as?

4. Como você avalia a participação da família em relação ao desenvolvimento de seu/sua aluno/a surdo/a? A família é participativa?

5. Na sua concepção, qual seria o melhor meio de linguagem para comunicar-se com o/a seu/sua aluno/a surdo/a?

6. Como é o processo de interação social e linguística de seu/sua aluno/a surdo/a mediante o cotidiano escolar?

7. Como você avalia o desenvolvimento de seu/sua aluno/a surdo/a?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA AOS RESPONSÁVEIS (PAIS/MÃES)

1. Como foi o processo de descoberta, tratamento e aceitação da surdez de seu/sua filho/a?

2. Qual é o meio de linguagem que você utiliza para comunicar-se com seu/sua filho/a surdo/a?

3. Como foi o início da fase escolar de seu/sua filho/a? Como está sendo no momento atual?

4. O que você conhece sobre os direitos de seu/sua filho/a surdo/a?

5. Quais são as suas expectativas em relação ao desenvolvimento de seu/sua filho/a surdo/a?

6. Qual é o seu entendimento de língua acerca da Língua Brasileira de Sinais (Libras)?

7. Na sua percepção, qual seria o melhor meio de linguagem para comunicar-se com seu/sua filho/a surdo/a?

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A MÃE PARTICIPANTE C

Data: 23/07/2019.

Tempo: 10' 40"

Participante: Mãe do Lorenzo

Pesquisadora: **Boa tarde, C. Tudo bem?**

C.: Tudo, boa tarde.

Pesquisadora: **C., primeiramente gostaria muito de agradecer tá? Pela sua contribuição nessa pesquisa. Então vamos começar. C. conta pra mim como foi o processo de descoberta, tratamento e aceitação da surdez do seu filho?**

C.: Olha, no começo pra mim não foi fácil. Não foi fácil, foi muito difícil... Eu... pra mim pensei que eu nunca na minha vida ia acontecer o fato que aconteceu, eu ter um filho desse, nesse lado, né? Que ele é surdo, né? Porque eu tenho dois filhos normal, então eu pensei como é o meu terceiro ia ser também do mesmo jeito. Pra mim no começo não foi fácil, foi muito difícil, mas aí... Eu tive que aceitar, né? Como que eu como, eu tive que me aceitar pra mim poder aceitar meu filho da forma que ele é. Hoje em dia graças a Deus eu entendo mais um pouco, eu aceito... E eu tô tentando fazer o máximo que eu posso pra cuidar dele.

Pesquisadora: **Muito bom, e quando logo após esse momento que você descobriu a surdez dele como que foi o tratamento? O que que você... O que que os médicos indicaram?**

C.: Uai, os médicos me indicaram assim... Que ele tinha é, eu fiquei sabendo pelo USP, né? Que ele tinha, que ele podia fazer o implante coclear, né? E aí eu fiquei naquela expectativa que ele ia por o implante coclear que ele ia falar. Aí eu achei bom, fiz todo o procedimento coloquei o implante nele, mas o implante não desenvolveu.

Pesquisadora: **Ele não desenvolveu a fala?**

C.: Não desenvolveu a fala dele não. Aí foi outro processamento difícil pra mim porque a gente tá com a esperança de uma coisa, né? E de repente acontece outra! Mas fazer o que? Aí eu comecei agora a lidar com ele com Libras.

Pesquisadora: **Há sim. E nesse período é... E hoje, qual que é o meio de comunicação você utiliza pra se comunicar com ele?**

C.: Eu comunico com ele com gesto, né? E algumas coisas que ele sabe de Libras que eu vejo que ele tá fazendo aí eu pego e junto com ele vou entendendo ele.

Pesquisadora: **Entendi. Então é, e... Como foi o processo? O início da fase escolar dele?**

C.: Não foi fácil... Não foi fácil porque... É ele chegava lá no colégio ele não queria ficar sentado, ele não queria ficar no colégio ele queria vim embora comigo, né? E aí ele tava muito nervoso, muito agitado. Aí algumas professoras não entendiam o que ele queria, mas... No momento agora ele tá começando a melhorar.

Pesquisadora: **Nesse início da fase escolar dele, ele era acompanhado por intérprete de Libras?**

C.: Sim, era.

Pesquisadora: **Era acompanhado?**

C.: Sim.

Pesquisadora: **Mas existia esse estímulo? É... Por meio das Libras, é, também em casa ou não? Nesse período você não... Não utilizava a Libras com ele?**

C.: Não, nesse período não utilizava porque nós tava naquela expectativa que ele ia falar, né? E a sogra minha falava que não era pra ele fazer nenhum sinais com ele, era pra falar com ele, né? Até que eu fui entender que não adiantava fazer... É só falar, que eu tinha fazer os sinais.

Pesquisadora: **Nesse período tinha essa... Essa orientação pra que não fizesse sinais com ele pra que tentasse a fala também vinha por parte dos médicos?**

C.: Sim, vinha.

Pesquisadora: **Dos fonoaudiólogos?**

C.: Sim, vinha. Por isso que eu não fazia... Por isso que eu não fazia sinais com ele. Eu falava e ele não entendia.

Pesquisadora: **E hoje como que está o momento atual dele? É, a questão na fase escolar?**

C.: Agora graças a Deus ele já tá aprendendo muitas coisas já de Libras, eu já entendo já algumas palavrinhas que ele fala em Libras. Ele tá mais calmo ele agora gosta do colégio, gosta da professora, gosta dos aluno.

Pesquisadora: **Ele ainda faz acompanhamento fonoaudiológico?**

C.: No momento agora ele não tá fazendo não. Tá esperando a vaga, né? Porque tudo é pelo SUS, né?

Pesquisadora: **Mas ele fez até pouco tempo?**

C.: Fez sim, fez.

Pesquisadora: **Onde?**

C.: Ele fez lá no CRER.

Pesquisadora: **E o que a fonoaudióloga do CRER encaminhou pra ele?**

C.: Agora encaminhou ele a fazer Libras... Né? E estimular ele com Libras porque não adianta eu só tentar ficar falando falando com ele agora é Libras e estimular Libras com ele. Agora é o que eu vou correr atrás pra ele poder fazer mais rápido possível.

Pesquisadora: **O que você conhece sobre os direitos do seu filho surdo?**

C.: No começo eu não sabia de nada, depois que eu passei... A ter uma criança dessa forma aí eu fiquei sabendo que eles têm direitos de muitas coisas, né?

Pesquisadora: **Certo. E quais as expectativas em relação ao desenvolvimento do seu filho surdo?**

C.: A minha expectativa hoje é que eu venha a entender tudo que ele vá expressar, né? Com Libras e eu venha entender ele, né? Que meu filho cresça e que vire um rapazão.

Pesquisadora: **Entendi. Qual que é a sua concepção de língua acerca da Língua Brasileira de Sinais? O que que você sabe sobre a Libras?**

C.: Eu no momento... Assim saber eu não sei nada não por que eu nunca tive uma criança dessa forma, né? Como agora eu tô tendo, então agora que eu tô descobrindo, né? As Libras pra poder fazer sinais. Não é fácil! Eu não achei fácil não pra mim foi e tá sendo muito difícil, mas eu tô batalhando pra mim poder aprender que eu quero ensinar meu filho, né? Porque é tão ruim um filho da gente comunicar e você não saber o que ele quer.

Pesquisadora: **Você acha então que é importante?**

C.: É muito importante a Libra sim! A Libra é um sinal que o surdo mais precisa de... De fazer é... É a Libras porque aí eles se sentem que a gente tá entendendo tudo o que eles estão fazendo.

Pesquisadora: **Você já viu o Lorenzo se comunicar em Libras com outras pessoas que sabem Libras?**

C.: Sim, já vi! Essa fono mesmo lá do CRER quando ele chega lá pra poder fazer o atendimento, que ele fazia lá com ela na fono, tudo que ela... Falava em sinais ele fazia. Eu achava lindo o jeito que ela falava cachorro, gato e essas coisas e ele fazia o gesto direitinho aí eu fiquei tão feliz de saber que meu filho tava entendendo o que a fono tava falando com ele em Libras.

Pesquisadora: **Você já esteve com ele em algum outro contexto em que tivesse outras pessoas surdas e que ele tentou se comunicar? Em que ele se comunicou em algum momento?**

C.: Sim, já tive sim.

Pesquisadora: **Você percebeu que ele fica bem? Que ele se adapta bem com outras pessoas surdas?**

C.: Todas! Totalmente. Quando ele tá perto de uma pessoa surda que entende o que ele fala e o gesto ele... Ele parece que tá sentindo-se em casa. Daí ele sente assim que ele tá num lugar tipo assim: eu me achei no meu lugar, achei o meu cantinho.

Pesquisadora: **E quando ele tá em casa com você ele tenta se comunicar em Libras?**

C.: Sim, tenta. Muitas vezes ele tenta. As vezes ele me chama “mãan”, né? Mas sempre ele faz o gesto mamãe, faz o gesto do papai, do irmão alguma coisa assim ele sempre faz o gesto.

Pesquisadora: **Quando ele fala algo com você, quando ele pede alguma coisa que você não tá entendendo. Como que ele... Como que ele faz com que você venha a entender?**

C.: Ele fica muito nervoso na hora porque ele tá fazendo os sinais ali e eu não sei, né? Ele fica muito nervoso, muito agitado e eu falo pra ele assim: meu filho o que você quer? O que você quer? Aí ele vai e pega a coisa que ele quer e me mostra. Aí eu sei o que que ele quer.

Pesquisadora: **Na sua concepção é... qual seria o melhor meio de linguagem para se comunicar com seu filho hoje?**

C.: Libras.

Pesquisadora: **Libras. E você tem interesse em conhecer mais sobre a Libras? Em aprender?**

C.: Tenho sim, agora que eu quero ter mais ainda aprender mais ainda pra poder entender o meu filho, né?

Pesquisadora: **É C. hoje você... Se vendo hoje e... Lá no passando, quando você recebeu o diagnóstico, quando ele recebeu o implante coclear, quando os médicos te deram a esperança que ele ia ouvir e que ele iria falar. E você se vendo hoje a C. que recebeu o diagnóstico de que, no caso a fonoaudióloga te falou: “olha mãe agora nesse momento é eu quero que você ensine Libras”, porque ela chegou a te falar que ele não ia falar?**

C.: Sim. Ela chegou a me falar que ele não vai falar. Que eu tenho que optar por Libras com ele.

Pesquisadora: **E aí é você vendo a C. que alguns anos recebeu esse diagnóstico e a C. que hoje tem essa possibilidade de desenvolver um outro tipo de comunicação com o filho como você se sente hoje?**

C.: Hoje eu me sinto assim, hoje eu me sinto mais feliz porque agora eu entendo que ele precisa de Libras e que eu tô correndo atrás pra mim poder aprender Libras pra mim poder lidar com ele, né? Mas lá no começo lá a gente tinha aquela expectativa que ia, né? Mas Deus sabe da forma como agir com cada um de nós, né? E Deus no momento não tem como ele falar então vamos optar por Libras, eu quero aprender Libras sim! Pra mim poder ver pra mim poder comunicar com meu filho melhor. Porque eu as vezes, ele fala alguma coisa eu não entendo e ele fica nervoso e eu chateada porque eu não sei o que ele quer, né? A gente saber é que o filho tá fazendo um gesto e a gente não sabe o que que é, é muito difícil né? Mas eu vou aprender se Deus quiser!

Pesquisadora: **Tudo bem, C. Muito obrigada pela sua contribuição, tá?**

C.: De nada, obrigada você.

**APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A MÃE PARTICIPANTE
C. M.**

Data: 26/09/2019.

Tempo: 12' 19"

Participante: Mãe da Helena

Pesquisadora: **Uruaçu, 26 de junho de 2019, às 08h19min, entrevista com a senhora C. M. Bom dia, C. M. tudo bem?**

C. M.: Bom dia, bom dia pesquisadora. Tudo bem.

Pesquisadora: **C. M. eu gostaria de agradecer imensamente por você está participando dessa pesquisa, por você ter aceitado dar essa entrevista. C. M., é... Eu tenho aqui algumas perguntas e aí eu vou fazendo e você vai responder na medida do... Né... Do... da sua experiência é... Do seu contexto diante da sua filha Helena. C. M. como foi o processo de descoberta, tratamento e aceitação da surdez da Helena?**

C. M.: Bom, eu passei assim a perceber que... É... Ela não correspondia aos sons, né? Porque criança sempre é assim... Bem atenta e ela era muito lenta, muito tranquila sobre isso. Então eu procurei um médico, né?

Pesquisadora: **Qual a idade que ela tinha?**

C. M.: Mais ou menos um ano e meio, dois aninhos. Eu procurei o médico e ele solicitou o BERA, né? No qual foi feito, né, aí veio o resultado que ela era deficiente auditiva mesmo... Tinha surdez.

Pesquisadora: **Você teve algum problema de saúde durante a gravidez? O médico explicou talvez o que poderia ter acontecido?**

C. M.: Não, pesquisadora. Eu não tive nenhum problema de saúde, infelizmente aconteceu e eu aceitei mesmo... E foi isso.

Pesquisadora: **E foi isso. Você tem algum caso de surdez na família a não a Helena? Da sua família ou do seu esposo?**

C. M.: Não eu não tenho, pesquisadora, não tenho nenhum caso... Na família... Não.

Pesquisadora: **Não tem, né? E... Depois desse processo da descoberta como e qual foi a sua... A sua iniciativa? A sua reação? O que que você é ... Quais foram os... Meios que foi ofertado pra você? Clínicos, assim digamos.**

C. M.: Então, quando eu descobri que a Helena tinha deficiência auditiva, era deficiente auditiva, o que me restou foi procurar inclusão.... Sabe? Aí eu procurei a inclusão e... E fui procurar fonoaudióloga e assim foi a gente foi levando a vida. A família toda foi aprender Libras para a gente poder tá comunicando com ela.

Pesquisadora: **Então o meio de linguagem que você utilizava para se comunicar com ela já a princípio já foi a Libras? Você já conheceu a Libras? A Língua Brasileira de Sinais.**

C. M.: Foi, foi a Libras. A gente já começou desde o começo já comunicando com ela em Libras.

Pesquisadora: **Entendi, e ela já foi... Com que idade ela foi pra escola?**

C. M.: Ela foi com 4 aninhos.

Pesquisadora: **Com 4 anos ela já foi pra uma escola regular ou pra uma escola especializada? Ou os dois?**

C. M.: Não. O primeiro ano ela foi para uma escola regular, mas foi um período mais de socialização é assim de... Adaptação porque ela era pequenininha e não tinha intérprete na escola. Aí ela ficou frequentando a escola e nesse meio tempo fazendo a fono né, trabalhando a fono. E... Depois disso eu mudei pra outra cidade e aí ela ficou frequentando a escola especializada e uma escola normal.

Pesquisadora: **Qual cidade que era?**

C. M.: Uruaçu.

Pesquisadora: **Ah tá, quando ela nasceu é... Nesse primeiro momento que ela foi pra escola em que cidade que era? Que você morava.**

C. M.: Mara Rosa

Pesquisadora: **Ah, Mara Rosa. Aí depois você veio pra Uruaçu e você matriculou ela na escola especializada e na escola regular?**

C. M.: Isso, foi isso. Que na escola especializada onde ela ia fazer o contraturno ela aprendia Libras né? E... Na outra ela era normal mesmo, uma criança normal.

Pesquisadora: **E na escola regular ela tinha acompanhamento de intérprete?**

C. M.: Tinha, tinha sim.

Pesquisadora: **Sempre teve?**

C. M.: Sempre teve.

Pesquisadora: **E... Em nenhum momento foi negado? Você já sabia que ela tinha o direito? E ela sempre teve o acompanhamento de intérprete?**

C. M.: Sempre ela teve o acompanhamento de intérprete. As vezes assim... Quando... Quando não conseguia uma intérprete a gente dava um tempo, logo conseguia tudo e tudo era normal. Tudo tranquilo.

Pesquisadora: **Então sobre os direitos dela enquanto deficiente auditiva, enquanto surda você conhece bem os direitos dela? Você sempre buscou é saber justamente pra poder solicitar que não faltasse o atendimento pra ela? Você sempre foi atenda a essas questões?**

C. M.: Sim, eu sempre fui assim atenda a essas questões sempre procurei o direito dela, né? Mas o direito que eu mais corri atrás e até hoje do direito da Helena... Foi o intérprete dentro da sala de aula. Isso aí eu nunca abri mão disso aí.

Pesquisadora: **Entendi, e aí você sempre conseguiu?**

C. M.: Sempre consegui.

Pesquisadora: **Ótimo. E assim... E... durante... É... esse processo lá, a gente até agora tá falando da escola. E na família? Você foi e aprendeu Libras. Quais são os... Componentes da sua família na época? Quais eram né? Você, seu esposo. A Helena tem irmãos?**

C. M.: Tem. Eu e meu esposo, o irmão dela e ela mesmo. Então foi assim, quando a gente viu que ela tinha a necessidade de comunicar com todo mundo aí a família inteira procurou pra fazer um curso de Libras, né, para que a comunicação ficasse mais tranquila dentro de casa.

Pesquisadora: **Então a comunicação é basicamente em Libras?**

C. M.: É basicamente em Libras, só que ela também entende a leitura labial.

Pesquisadora: **Ela entende justamente por que ela fez todo o acompanhamento com os fonoaudiólogos, certo? Ela sempre fez acompanhamento fonoaudiológico?**

C. M.: Sempre fez o acompanhamento fonoaudiólogo... Né. A fono tanto que trabalhava com ela quando ela era pequenininha tentava oralizar ela, quanto ensinava Libras como foi que falei pra você que na época... O... Do início... Da... Da... Que ela foi pra escola então ela não tinha intérprete então foi a fono que fez isso. Ensinou as cores em Libras, o alfabeto, os números. Então assim foi tudo foi a fono que fez isso nesse período.

Pesquisadora: **Muito bom. Então C. M. ela faz uso de AASI? O aparelho sonoro individual de ampliação sonora individual? Ela utiliza o aparelho?**

C. M.: Sim, ela tem o aparelho sim, ela usa o aparelho sim.

Pesquisadora: **E ela gosta de utilizar? Ela se adaptou bem?**

C. M.: Gosta, desde pequenininha que ela usa o aparelho, então, assim quando o aparelho não tá funcionando ela já sente falta do aparelho, ela usa sim.

Pesquisadora: **Ela usa. E pelo o que você falou ela faz leitura labial. Ela também faz... Ela também oraliza?**

C. M.: Ela oraliza do jeito dela. A gente que é da família entende e muitas outras pessoas entende só que ela não gosta muito.

Pesquisadora: **Ela não gosta de oralizar?**

C. M.: Não gosta.

Pesquisadora: **Ela prefere a comunicação por meio da Libras?**

C. M.: Da Libras.

Pesquisadora: **E quando as pessoas oralizam com ela... Ela não se importa? Por exemplo, ela prefere que as pessoas oralizem ou que as pessoas conversem em línguas de sinais com ela?**

C. M.: Olha, ela é uma menina muito tranquila, sabe? Quando a pessoa oraliza com ela e ela sabe que a pessoa não sabe Libras, ela corresponde... Você entendeu? Mas ela prefere mesmo... É a Libras mesmo.

Pesquisadora: **Entendi. Quais são, as suas expectativas hoje? É... hoje a Helena está... É... Estudando onde? Qual série que ela está fazendo?**

C. M.: Então, hoje ela tá no primeiro ano da faculdade, primeiro ano de pedagogia... Né. E... eu vejo assim que ela tá conseguindo superar as dificuldades dela com... Com... Muito tranquila mesmo.

Pesquisadora: **Muito bom. Primeiro período de pedagogia ela está. E quais são as suas expectativas daqui pra frente, assim, pra a Helena?**

C. M.: É que ela cada vez mais consiga... Né superar as dificuldades e que ela possa conseguir o objetivo dela, né.

Pesquisadora: **Hoje a escolha que você fez, você disse que... É quando você... Descobriu a surdez você já procurou né, a educação inclusiva, as pessoas que... Que tinham formação na área pra poder te dar algumas informações sobre como lidar e como trabalhar com a Helena. Em algum momento foi ofertado pra você a possibilidade da Helena fazer um implante coclear?**

C. M.: Sim, ela teve essa possibilidade né, só que quando a gente... Foi encaminhado o que que acontece... O ganho que ela ia ter com o implante coclear não ia resolver muita coisa. Não ia resolver então me aconselhou a não optar por isso.

Pesquisadora: **O ganho auditivo você fala assim, que o implante coclear ia possibilitar pra ela um ganho auditivo mínimo? Seria isso?**

C. M.: Mínimo. Mínimo.

Pesquisadora: **E que você acha que não iria resolver?**

C. M.: Não iria resolver, não, é o que eu acho né, foi o médico mesmo me aconselhou a não optar por isso.

Pesquisadora: **O médico mesmo que te falou. Ele mesmo já falou, entendi. E aí hoje diante de tudo, diante do que vocês vivenciaram, diante a experiência de vocês que vocês tiveram com a língua de sinais, diante do... Da... Do contexto em que está de onde está a Helena hoje no ensino superior. Você vê que a sua escolha e que os caminhos que vocês tomaram foram... Foram bons? Foram eficientes para a Helena?**

C. M.: Sim, eu vejo que foi uma escolha muito, assim... Difícil, não foi bem uma escolha, né? Eu tinha que seguir aquilo. Foi complicado mudou toda a minha estrutura de vida mudou tudo, mas eu não me arrependo até hoje porque o ganho que ela teve hoje eu vejo que valeu a pena.

Pesquisadora: **Que bom. C. M. qual que é a sua concepção sobre a Língua Brasileira de Sinais? O que você pensa sobre a... Sobre a Libras?**

C. M.: Então, eu vejo assim, a Libras ela é a primeira língua do surdo, né? Então ela é a base... É a comunicação fundamental do surdo porque se não fosse a Libras seria impossível um surdo ser alfabetizado.

Pesquisadora: **Na sua concepção o melhor meio de linguagem pra se comunicar com a Helena seria qual?**

C. M.: A Libras.

Pesquisadora: **A Libras.**

C. M.: A Libras.

Pesquisadora: **Em casa vocês utilizam a Libras pra poder se comunicar. Hoje na universidade ela tem o acompanhamento... De.... De intérprete de Libras?**

C. M.: Tem, ela tem o acompanhamento, ela tem uma intérprete dentro da sala de aula.

Pesquisadora: **Que faz todo o acompanhamento?**

C. M.: Isso.

Pesquisadora: **Entendi, então C. M. é isso. Eu quero te agradecer, muito obrigada, tá? Por essa disponibilidade e... Vamos marcar depois um outro encontro, tá?**

C. M.: Por nada, eu que agradeço e sempre... Sempre que precisar eu estou aqui, viu?

Pesquisadora: **Tá bom, obrigada!**

C. M.: Por nada.

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PAI PARTICIPANTE C. P.

Data: 22/07/2019.

Tempo: 12' 30''

Participante: Pai do Diego Henrique

Pesquisadora: **Bom dia, C. P. Tudo bem?**

C. P.: Bom dia, pesquisadora. Tudo bom.

Pesquisadora: **C. P., muito obrigada pela sua contribuição com a minha pesquisa.**

C. P.: Obrigado eu.

Pesquisadora: **É... C. P., como foi o processo de descoberta da surdez do Diego Henrique?**

C. P.: Então... No começo é... Assim, foi até... Um pouco impactante, por quê?... Foi por volta mais ou menos dos 2 anos de idade na verdade nem foi eu mesmo que descobri. A gente tava num rancho na beira do lago e um colega meu até... Virou pra mim e falou: C. P... Eu posso te falar uma coisa e você não vai achar ruim não? E eu falei: não, pode falar. Aí ele falou bem assim: eu acho que esse filho seu é surdo. Mas... Como ele só tinha 2 anos de idade aí eu falei num... Aí ele falou: não custa nada você levar ele numa fono, levar ele no médico pra ver. Aí eu falei: não, obrigado cara eu vou levar. E assim eu fiz. Fiz esse é... É eu fui com ele na secretaria de saúde, se não me engano, e lá a gente fez todo esse processo e... Realmente descobrimos que ele é surdo. Aí nós fomos encaminhado pra São Cottolengo em Trindade e lá fizemos todo esse tratamento, esse acompanhamento com ele e... De lá pra cá a gente... Da nossa parte mesmo nunca teve... Assim, uma dificuldade com ele, não, dificuldade a gente teve mas a gente aceitou bem, todo mundo aceitou bem... Mas no começo foi um pouco difícil por ele ser tão jovem né? Tão novo, e... mais foi tranquilo.

Pesquisadora: **E o tratamento foi o que? O que que eles indicaram pra ele lá?**

C. P.: Na época eles só... Passaram por vários médicos e... Só indicou que ele precisaria usar o aparelho... Auditivo, foi só isso mesmo.

Pesquisadora: **E ele usou o aparelho auditivo?**

C. P.: Usou durante um tempo, ele até tem esse aparelho em casa, mas nunca se adaptou... É, com esse aparelho. Aí depois de um tempo já acho que ele já tinha por volta de um 5 a 6 anos os médicos, na época não tinha, né, inclusive os médicos... É... Recomendaram é... O implante coclear. É um implante que fazia na época só em São Paulo, mas a gente tinha que tomar uma decisão e aí acabei tomando a decisão dele ficar usando o aparelho mesmo.

Pesquisadora: **O aparelho móvel?**

C. P.: Isso.

Pesquisadora: **Você optou por não fazer o implante coclear?**

C. P.: Sim. Optei por não usar o implante coclear por quê? Porquê na época ele só tinha 5 a 6 anos e... Ele andava de bicicleta, jogava bola, fazia tudo que uma outra criança fazia... E na época eles falaram pra mim que se ele fizesse essa cirurgia ele não poderia mergulhar... É, tinha que ter muito cuidado em questão de que ele podia bater a cabeça. Então eu achei muito difícil, pesquisadora, é, poder cortar tudo isso dele, sabe? Porque se, se... Se já na época lá com 2 anos eu fizesse isso... Eu ia ensinar ele que não poderia fazer nada daquilo. Que ele não podia jogar futebol, cabecear uma bola, mergulhar ou então tá brincando ali e bater a cabeça que... Que não ia. Eu ia tirar tudo isso dele. Ensinar para ele que não podia, mas se eu tirar isso do meu filho uma coisa que ele já fazia, já corria já fazia tudo que uma outra criança... Fazia pra mim era difícil... Porque eu ia tá... Privando ele de muita coisa. Aí eu fui e... Optei por não fazer.

Pesquisadora: **E qual é o meio de comunicação que você utiliza hoje com o Diego Henrique?**

C. P.: Hoje é a Libras. Ele faz Libras desde pequeno, eu e a minha esposa a gente procurou fazer também pelo menos o básico. Aprender no dia a dia pra poder tá comunicando com ele. Uma ou outra palavra ali que, às vezes, a gente... Faz é uma leitura labial que ele também faz leitura labial faz fonoaudiólogo, então... Mas o meio de comunicação hoje dele é a Libras.

Pesquisadora: **Então ele faz acompanhamento com a fonoaudióloga ainda?**

C. P.: Faz sim.

Pesquisadora: **Todas todas as semanas?**

C. P.: Todas as semanas, todas as segundas-feiras de semana.

Pesquisadora: **E ele também faz o atendimento educacional referente a Libras? Ele faz aula de Libras ainda?**

C. P.: Faz sim, tem o CAEE Betinho aqui que você conhece, é aonde ele... Ele frequenta duas vezes na semana e ama o local gosta muita e é onde ele... Se aperfeiçoa cada dia mais.

Pesquisadora: **E diante de tudo isso que você falou, como que foi o início da fase escolar dele?**

C. P.: Então, até os 3 anos de idade ele morava com a mãe. Ele não morava, a gente nós somos, éramos separados e tal e ele morava com a mãe. Nesse... Nesse começo acho que foi um pouco difícil porquê ele... Acho que faltava muito... Não frequentava muito as creches, os CMEI e essas coisas, mas aí depois descobri isso entrei em contato com ela e começamos a conversar e aí depois que ele passou a morar com a gente, comigo e com a minha esposa, a gente... Começou a ter um acompanhamento dele na escola e então foi no começo não foi difícil não, foi tranquilo. Ele é bem inteligente e pega as coisas rápido.

Pesquisadora: **Ele tinha já acompanhamento de intérprete? Nesse início da fase escolar?**

C. P.: No CMEI não. Tinha um pessoal lá, mas não tinha um... Pessoal... um intérprete mesmo.

Pesquisadora: **Vocês... Vocês já tinham o diagnóstico da surdez nessa época? Que ele estava no CMEI?**

C. P.: Já tinha sim, já tinha o diagnóstico da surdez. Mas ele não tinha um acompanhamento... De intérprete no CMEI, mas a partir do momento que ele foi pra escola aí ele teve sim o acompanhamento.

Pesquisadora: **E como que está o momento atual? A fase de escolarização dele diante de todo esse contexto que você apresentou?**

C. P.: Então... Digamos que tá bem. Porque não é fácil a partir do momento que ele vai passando de ano ... Na escola vai ficando mais difícil até mesmo pra uma pessoa ouvinte né? E... Pra ele também tem todas essas dificuldades porquê lá na escola ele tem... Uma intérprete um acompanhamento todinho da intérprete, mas em casa perante quando ele vai fazer os trabalhos ou... Os deveres de casa é um pouco difícil porquê tanto eu quanto a minha esposa a gente... Sabe Libras, mas, assim, o dia a dia o cumprimento e essas coisas, mas pra ensinar ele a gente tem que tá pegando vídeos pra tá mostrando vídeos. Tá tentando... Mostrar pra ele como que é feito, mas... Tirando isso ele tá indo bem.

Pesquisadora: **Que bom. E... C. P., o que que você conhece sobre os direitos do seu filho enquanto surdo?**

C. P.: Então, o que que eu conheço... É, eu acho que não só do meu filho mas como toda essa comunidade surda ela primeiramente tem o direito de se matricular numa escola ali ter o direito de um acompanhamento do intérprete, é, curriculares sempre, é... No dia a dia, na saúde, é... Eu acho que... O direito dele... Vem como pra todo, mas ele tem principalmente esse direito da educação ter um intérprete sempre acompanhando ele, na saúde. É, eu sei que ele... Não agora, mas no futuro ele pode prestar um concurso público, é, ele pode ingressar numa faculdade e perante esse concurso público ele tem que ter um intérprete ali do lado como uma pessoa ele vai fazer junto com aquela pessoa ouvinte ele tem que ter um intérprete, é um direito dele pra poder tá fazendo aquele concurso... Junto com todos.

Pesquisadora: Que bom. E quais são suas expectativas com relação ao desenvolvimento do Diego Henrique?

C. P.: Então... É a melhor possível, pesquisadora. Ele é um garoto... Espetacular é... Muito custoso mas eu achei que é a fase da vida dele mas é um... É um menino brilhante e a minha expectativa é a melhor possível e eu vou tá sempre lutando do lado dele é... Fazendo ele encarar as dificuldades que é na sociedade, eu sei que não é fácil o preconceito é grande, mas eu tenho certeza tenho certeza absoluta que ele vai vencer, que ele vai... Eu quero que ele enquadre numa faculdade quero que ele, sabe? É um direito que ele tem de... De crescer no estudo e eu vou tá sempre apoiando ele lutando do lado dele e eu tenho certeza que ele vai conseguir.

Pesquisadora: E qual que é a sua concepção de língua acerca da Língua Brasileira de Sinais? O que que você pensa sobre a Libras?

C. P.: Então, a minha concepção... Não sei se vou tá respondendo certo e tal, mas cara o que a Libras, a Libras pra comunidade surda ela é um modo diferente deles tá... Deles tá interagindo, deles tá... De se ver na sociedade que só eles... Se ver daquele jeito. Então, eu... Eu não sei se entendi bem a pergunta, mas na minha concepção essa... É a maneira do ouvinte, ou do... Do surdo tá... Interagindo na sociedade é... Porquê essa é uma língua... A partir do momento que eu conheci a Libras ela... Sabe, não é fácil, mas é uma língua muito bonita e... E eu penso que... Se não fosse a Libras teria tanto meu filho quanto várias crianças teria é... Seria analfabeto hoje. Então é... A Libras pra minha concepção é que eles têm... Uma maneira de interagir entre eles que é diferente de todas.

Pesquisadora: Muito Bem. E qual seria o melhor, na sua ideia, na sua concepção também qual seria o melhor meio de comunicação pra se expressar com o Diego Henrique?

C. P.: A Libras mesmo, eu acho que... A Libras é... É a língua materna deles é a primeira língua e depois vem o português, né? Porquê eu acho que no Brasil somos... Primeiramente vem a... A língua portuguesa, né, que é pra nós ouvinte e depois vem essa segunda língua que é... A Libras e pra eles, a comunidade surda, a Libras é a melhor língua que é... A língua mãe, né? Aquela... Materna a língua deles é essa Libras.

Pesquisadora: Ok, C. P. Muito obrigada pela sua contribuição.

C. P.: Por nada, pesquisadora e boa sorte aí e obrigado por você. Eu tive o prazer de ter estudando junto com você e... E fico feliz pelo... Essa... Pelo sucesso que você vem conseguindo na sua vida. Essa luta diária, batalhadora porque não é fácil e Deus te abençoe e desejo tudo dê certo pra você e pra sua família.

Pesquisadora: Amém C. P.. Muito obrigada e assim essa força vem do momento em que eu tive o prazer de trabalhar com crianças e adolescentes. E crianças tão especiais quanto o Diego Henrique então é daí que vem essa força, é daí que vem essa vontade de a cada dia mais poder pra que a comunidade surda, pra os surdos tenham seus direitos linguísticos sempre amparados e sempre atendidos.

C. P.: Se Deus quiser vai dá tudo certo, parabéns.

Pesquisadora: Vai dá. Obrigada, amém.

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A MÃE PARTICIPANTE R.

Data: 01/08/2019.

Tempo: 6'39''

Participante: Mãe da Sofia

Pesquisadora: **Boa tarde, R. Tudo bem?**

R.: Tudo.

Pesquisadora: **R., eu gostaria muito de agradecer, tá? Por ter aceitado participar dessa pesquisa é... Muito obrigada mesmo tá?**

R.: Por nada.

Pesquisadora: **R. conta pra mim com que foi o processo de descoberta da surdez da Sofia?**

R.: Foi, assim, eu coloquei ela no CMEI, né, e ela começou estudando na crechinha e aí ela foi indo aí devido as professoras, as tias chamar ela e, assim, ela não atender, né, a voz aí a diretora me chamou pra gente ver o que tava acontecendo. Ela falou, chamou uma fonoaudióloga pra ver o que que foi ela fez uma reunião com a gente: eu, Sofia, e a fonoaudióloga e a diretora. E aí ela pegou e falou “não por que você não faz um exame nela? O BERA pra ter certeza se ela tem realmente um problema ou se não o que que foi. Que aí você vai saber, você faz o BERA que ele já mede até as porcentagens tudinho né do... Da audição dela”. Aí eu fiz particular em Brasília levei ela e... Realmente deu que ela tinha essa perda auditiva que é profunda de um lado e severa do outro.

Pesquisadora: **E como que foi pra você, assim, essa notícia?**

R.: No começo assim eu fiquei meio triste, né? Mas depois eu fui entendendo, conformando... Com a situação dela.

Pesquisadora: **E quais foram as medidas que você tomou? Assim, foi oferecida algum tipo de tratamento? Como que foi?**

R.: Não, no momento não foi assim. Nós foi na secretaria da saúde daqui de Uruaçu e aí a gente foi encaminhada pro CRER, demorou bastante pra chamar ela, mas foi encaminhada e aí assim conseguimos com muito custo ser encaminhada pra Goiânia pra fazer o tratamento lá no CRER. Aí hoje ela tá fazendo o tratamento lá. Demorou bastante mas tá.

Pesquisadora: **O tratamento é com fonoaudiólogos?**

R.: É, sim.

Pesquisadora: **Ela utiliza o aparelho auditivo?**

R.: Sim, utiliza sim.

Pesquisadora: **E como que tá sendo a adaptação dela com o aparelho?**

R.: A adaptação dela não tá muito boa não porque ela não quer usar... Assim, poucos momentos só com mais, assim, quando ela tá fazendo terapia. Em casa ela não quer usar de jeito nenhum.

Pesquisadora: **E na escola ela utiliza?**

R.: De vez enquanto, só quando ela quer mesmo e aí eu coloco e ela vai e ainda chega na bolsa porque ela já tirou lá.

Pesquisadora: **E como que foi é... Qual que é o meio de linguagem que você utiliza pra conversar com a Sofia?**

R.: Devido eu ter começado, né, nas Libras então assim eu sei muitas coisinhas e quando eu também tenho dúvida eu olho na internet, mas com ela não tem dificuldade de comunicar porque quando ela quer alguma coisa que eu não tô entendendo ela me mostra ela dar um jeitinho, né, do jeitinho dela mas... Ela consegue me explicar o que que ela quer. Mas nós comunica muito fácil nós duas, com a família todo mundo.

Pesquisadora: **É mais pela Libras, por gestos ou por... Por oralização? Como que é?**

R.: Assim... Metade Libras e metade gestos, né, porque devido eu saber um pouco nós comunica e o que eu não sei a gente faz em gestos.

Pesquisadora: **Entendi. E como que foi o início da fase escolar da Sofia?**

R.: No começo, assim, ela não gostou muito porque assim... Ela gostava muito do CMEI então não concordava da escola, queria ir pro CMEI porque... á ela já tinha coleguinha, amiguinho lá né e aí devido o priminho dela ir ela foi acostumando. Deu muito certo na escola.

Pesquisadora: **E hoje como que tá sendo?**

R.: Agora hoje ela tá uma maravilha na escola. Aprendeu bastante já sabe até escrever o nominho dela completo tudinho muito inteligente, hoje ela tá muito inteligente mesmo.

Pesquisadora: **Ela tem acompanhamento de intérprete de Libras?**

R.: Tem sim, tem.

Pesquisadora: **Tem, tá. O que você conhece sobre os direitos da sua filha enquanto uma pessoa surda?**

R.: Assim... Eu sei, assim, que tipo assim depende... Assim, do que ela precisar a gente pode correr atrás que ela tem o direito dela e a gente consegue, né. Às vezes com dificuldade, mas consegue, que ela tem o direito, né, dela assim. Então... Assim, eu vejo assim por esse lado assim que... Não impede ela e se a gente não correr atrás a gente não consegue nada.

Pesquisadora: **Entendi. E quais são suas expectativas em relação ao desenvolvimento da Sofia?**

R.: Assim, cada ano que passa eu vejo que ela desenvolve mais e mais assim e cada dia que passa pra mim é uma surpresa porquê ela tá bem mais inteligente e cada dia assim que passa eu vou só notando diferenças nela mas só que pra melhor, né... Mas assim eu creio que no futuro ela não vai ter dificuldade nenhuma porquê ela é muito inteligente.

Pesquisadora: **Qual que é a sua concepção é... De língua acerca da Língua Brasileira de Sinais? O que você pensa sobre a Libras?**

R.: Eu penso que, assim, pelas pessoas que nem a Sofia e muitas outras que tem é o meio delas comunicar até com a gente mesmo que não tem nenhuma especialidade, não especial e nem nada, é a gente poder fazer pra gente poder conseguir comunicar com os que são. Então assim eu acho que é a melhor coisa, eu acho que na escola mesmo eles deveriam trabalhar... A Libras.

Pesquisadora: **Você falou que alguma vez você teve contato com a Libras, né? Você é... Você chegou a fazer algum curso? Como que foi?**

R.: Não, não. Eu só comecei, mas aí eu não cheguei a terminar devido essa correria com a Sofia eu não tive tempo pra mim terminar, mas eu quero muito terminar o curso.

Pesquisadora: **Então você tem interesse de fazer ainda?**

R.: Tenho, tenho sim.

Pesquisadora: **E assim hoje, olhando é a realidade da Sofia, como você falou, o desenvolvimento dela, né, você disse que ela é muito inteligente. Qual que na sua concepção, qual que seria o melhor meio de linguagem pra conversar com a Sofia?**

R.: Com as Libras.

Pesquisadora: **Com Libras?**

R.: Com as Libras. Ela é mais empenhada, ela tem mais foco e ela gosta. E além do mais ela gosta. Assim... Ela gosta muito da Libra!

Pesquisadora: **Então você tem o interesse de conhecer mais aprofundar mais?**

R.: Sim, tenho. E não só eu até as tias dela, o pai, todo mundo tem interesse. O problema é só o tempo, né, mas a gente vai ter que achar um jeitinho.

Pesquisadora: **Entendo. Então é isso R. muito obrigada pela sua contribuição.**

R.: Obrigadeu, pesquisadora.

APÊNDICE G – ROTEIRO ORIENTADOR DURANTE A RODA DE CONVERSA

1. Agradecimentos iniciais.
2. Contextualização: falar um pouco sobre a minha trajetória e falar sobre a pesquisa.
3. Solicitação para que os/as participantes se apresentem.
4. Nome, componentes da família, nome do/a filho/a surdo/a, idade do/a filho/a surdo/a, série que está cursando.
5. Como foi a descoberta da surdez do/a seu/sua filho/a? Nasceu surdo/a ou a surdez foi adquirida?
6. Antes da descoberta da surdez de seu/sua filho/a, o que era a surdez para vocês?
7. Quais foram os posicionamentos de vocês diante do diagnóstico?
8. Quais são os desafios enfrentados?
9. Como foi o início da fase escolar?
10. Vocês tinham conhecimento acerca dos direitos linguísticos dos/as seus/suas filhos/as?
11. Vocês já conheciam a Libras?
12. Como vocês a conheceram?
13. Nos dias atuais, o que é a surdez para vocês?
14. Se pudessem voltar atrás, o que fariam diferente?
15. Quais são as expectativas para com o futuro dos/as seus/suas filhos/as surdos/as?

APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DA RODA DE CONVERSA

Transcrição da roda de conversa

Data: 22/10/2019.

Duração: 01:28:23.

Pesquisadora: **Então, é, boa noite. Primeiramente boa noite. Gostaria de agradecer muito a presença de vocês aqui, tá? Já falei um pouquinho sobre a pesquisa pra vocês quando vocês chegaram. Essa pesquisa o objetivo dela é contribuir para o fortalecimento pela causa da Língua Brasileira de Sinais, né, pelo ensino e aprendizado, pelo direito linguístico da pessoa surda tá. Então eu gostaria muito de agradecer a presença de vocês nesse dia. E assim dizer que para mim é uma honra muito grande poder trabalhar com essa temática, poder trabalhar com crianças surdas, adolescentes surdos. É... Eu iniciei os trabalhos com... Com crianças surdas na educação no ano de 2012 é... Onde eu trabalhei é... Onde eu trabalhei com uma criança já no ensino básico, né, no fundamental dois. Mas a minha história com a Libras, com língua de sinais e com a comunidade surda ela começou lá em 2008 quando eu fiz um curso básico de Libras não tive a oportunidade de me aproximar, né, da comunidade surda. Então lá em 2008 eu iniciei meu trabalho com a comunidade surda atrás de um curso de Libras e depois em 2012 eu comecei a trabalhar, né, na escola justamente depois que eu tive o contato com a disciplina de Libras lá na graduação de licenciatura em história. Porém eu tenho três primos surdos e nessa época até 2010 eu não, até 2008 na verdade eu não entendia nada de Libras eu não sabia nada da Língua Brasileira de Sinais. E aí depois nesses cursos foi que eu tive contato e a gente sempre tinha vontade de se comunicar com meus primos surdos, são os três irmãos surdos, e depois desse contato foi que eu comecei a perceber que na minha família nós temos cinco pessoas surdas. Esses três primos surdos, a minha tia, uma tia que ficou lá no nordeste quando minha avó veio para cá, e uma outra é... Prima de terceiro grau que nasceu há uns dois ou três anos atrás que também é surda, eu não tenho muito contato com a família eles moram em Brasília. Mas o meu contato com a Libras começou em 2008 e se fortaleceu em 2010 e de lá pra cá eu não parei mais, eu continuei trabalhando, continuei atuando, continuei é... Estudando na área, fiz pós graduação e agora eu estou fazendo mestrado onde eu escolhi né o trabalho com a língua de sinais no ensino e no aprendizado com a criança surda, tá? Então essa é um... A minha história, um pouco, com a Libras. E aí eu gostaria de pedir pra vocês se apresentassem né? Dissessem o nome, nome do filho, a idade e a série em que ele está cursando.**

C. P.: Eu, alguns já me conhece né? Eu me chamo C. P. é... Sou pai do Diego Henrique que tem 11 anos, ele estuda no D. P. e faz o 6º ano.

R.: Eu sou a R., mãe da Sofia, ela tem 7 anos e estuda no L. e... Tá estudando né!

Pesquisadora: **Qual série?**

R.: No 2º

Pesquisadora: **2º ano.**

C.: Eu sou a C., mãe do Lorenzo, o Lorenzo estuda no O. B. e ele faz o 3º ano.

C. M.: Eu sou a C. M., sou mãe da Helena, a Helena tá cursando o 2º período de Pedagogia na UEG.

R.: Então ela já tá grande né?

Pesquisadora: **Qual a idade? A idade da Helena.**

C. M.: Da Helena? 17

Pesquisadora: **17 anos.**

R.: Já tá mocinha.

C. M.: Já tá mocinha.

Pesquisadora: Ok. Então agora eu vou fazer algumas perguntas individuais né? Aliás, eu vou fazer a mesma pergunta pra todos e vocês vão falar um pouquinho sobre o contexto, primeiro eu vou perguntar pro C. P. C. P. como que foi a descoberta da surdez do Diego Henrique? Ele nasceu surdo?

C. P.: Sim, acredito que nasceu surdo. Mas quando fizemos aquele teste do pezinho alguns anos atrás não deu nada, pra gente parecia tudo normal, mas até que num dia eu estava numa chácara da minha irmã. Minha irmã tomava conta e eu tava nessa chácara e aí a gente tava lá brincando e tal conversando e tinha um colega meu lá chegou em mim e falou bem assim ...É eu tenho um apelido meu apelido é P., ele chegou em mim e falou “P. se eu te falar uma coisa você não vai achar ruim não?” e eu falei “não, pode falar”. Aí ele falou “esse menino seu eu acho que ele é surdo”. Aí tipo assim eu não entendi, né, porque aparentemente parecia ser tão normal ali... Ele não apresentava, não tinha a língua presa assim e na época eu não conhecia muito sobre isso, né? É, eu não conhecia como funcionava e tal. E eu falei “não tudo bem”. Ele falou bem assim “eu tenho uma colega lá na... No centro de reabilitação”, se eu não me engano né? Na secretaria de saúde. “procura ela lá pra ver o que ela vai te falar”. Aí eu fui na secretaria de saúde, na época eu acho que foi até a C., conversei com ela e ela foi e marcou... Pra eu levar ele em Trindade pra poder passar por esse tratamento todinho e aí descobriu, ele tinha dois anos de idade um pouco mais de dois anos de idade e descobriu que ele realmente tinha esse problema que era a surdez.

Pesquisadora: E o seu caso R.? Como foi?

R.: No meu caso eu, assim... Já suspeitava mais ou menos. Eu levava ela pra consultar no pediatra e ele falava que era normal que as crianças falam até com cinco anos, que tem crianças que vai falar até com cinco anos, então eu ficava eu fiquei tranquila. Mas devido eu ter colocado ela no CMEI aí a diretora veio chamar minha atenção falou que “olha as tias tá chamando a Sofia e ela não atende a voz ela só escuta as tias quando ela tá de frente, quando ela tá de costas pode chamar ela do jeito que for que ela não vira”. Aí foi que elas me orientou, e aí levou até uma fonoaudióloga lá e olhou direitinho. Assim a diretora... a gente conversou, fez uma reunião e aí ela falou, ela me disse que eu tinha que fazer o exame BERA que se ela tivesse algum problema eu já ia descobri tudinho até as porcentagens tudinho direitinho. Aí eu peguei ela e levei pra Brasília, meu marido tem parente lá, e fiz tudo particular lá e foi quando eu descobri o problema dela.

Pesquisadora: Que é surdez?

R.: Unrrum.

Pesquisadora: Qual o grau de surdez dela?

R.: Ela tem uma perda profunda de um lado e severa do outro.

Pesquisadora: Qual o grau de surdez do Diego Henrique?

C. P.: A dele também é profunda e a outra severa.

Pesquisadora: C. e como que foi a sua descoberta sobre o Lorenzo?

C.: Eu acho que devido porque o Lorenzo ele é... Ele é prematuro. O Lorenzo ele nasceu de seis meses e meio... Eu acho que devido os problemas de como ele nasceu de seis meses e meio, ficou na UTI, pegou infecção e eu acho que nisso aí ele perdeu a audição profunda... Que ele perdeu a audição dele. E aí como que eu descobri? Porque quando ele nasceu é... A gente lá na UTI a gente conversava com ele e é mãe né? Quando a gente tá na UTI a gente conversa, né, ele a gente via que ele sentia que tava ouvindo a gente falar com ele. Aí depois que ele ficou na UTI, 46 dias na UTI, e aí depois nós viemos embora, depois de dois meses nós viemos, ele ficou 46 dias na UTI e depois mais dois meses no hospital materno infantil na onde ele nasceu. Quando nós chegamos em casa com ele, que ele fazia ostomia né por causa que ele nasceu prematuro aí nós percebeu o que? Que a gente chamava e ele não olhava. Ele não olhava e aí a gente viu que o semblante dele tava tipo um semblante triste aí

foi na onde que a... A C. pegou e mandou fazer o BERA... BER.... BERA né? Mandou fazer e aí que eu descobri que o Lorenzo ele era surdo.

Pesquisadora: **E você C. M.? Como que foi?**

C. M.: Então, a Helena ela já nasceu surda só que assim, eu não tinha, assim, quando eu descobri ainda eu fiquei... Assim... A gente brincava com ela e tudo e só tinha o irmãozinho dela, a gente morava na fazenda na época, sabe, então assim não tinha muito contato com outras crianças entendeu? E aí eu vinha percebendo que quando a gente chamava ela não, criança e muito atenta, né? Então ela não respondia sabe? A gente chamava e ela não olhava, se você batia palma ela não olhava tudo o que você fazia, sabe assim... Não dava pra ela assim... Entender o que a gente queria e ela era muito atenta com o olho, o olho dela era muito atento ela era uma menina com olho muito atendo. E aí eu fui e conversei com meu esposo, né, e ele falou assim “não mas não é”. Não quis aceitar aquilo e aí um dia ela tava assim de costas e ele chegou de carro, sabe, na garagem e ele buzinou ele buzinou tanto e ela nem mexeu... Você entendeu? Aí ele preocupou e aí ele falou assim “então a gente vai partir né pra ver o que que vai ser”. E aí a gente foi em Goiânia fez o BERA também e foi que ela tinha a surdez profunda de um lado e do outro é a severa também.

C. P.: Ela tinha que idade nessa época?

C. M.: Mais ou menos um ano e meio por aí.

R.: Eu acho que esse teste da orelhinha não funciona muito bem não que eles fazem quando eles nascem porque os médicos falam que na minha nasceu assim e o teste a gente vez e até repediui ele outras vezes e dava como tava normal.

Pesquisadora: **Então ela chegou a fazer o teste da orelhinha e deu normal?**

R.: Chegou, e deu normal e os médicos falam que ela nasceu assim. Então é uma coisa assim, eu não entendi.

Pesquisadora: **Entendi. E voltando no C. P., como que foi esse processo de descoberta a aceitação? Como que foi?**

C. P.: Então é... No começo assim... Da minha parte foi tranquila né? Foi procurar a... A entender melhor o que tava acontecendo o que a gente poderia fazer não conhecia a Libras ainda, né, na época eu já trabalhava na UEG e... E ele frequentava o CAEE... O CAEE não... É frequentava a creche e o CAEE também. Aí lá na creche... Na UEG uma das meninas me falou, que trabalhava na UEG “uai por quê o Diego Henrique não tá indo mais... No... No CAEE?” aí eu falei “uai não sei por mim tava indo”. Porque ele morava com a mãe e não morava comigo aí eu procurei saber direitinho e ela tinha tirado ele e tal, aí eu fui e conversei e começamos a levar ele de novo aí comecei a fazer todo aquele tratamento com ele em Trindade foi muito sofrido, corrido, puxado, mas da minha parte foi bem tranquila. É... É ele sempre foi muito esperto... E a gente aceitou bem, sabe, toda a família aceitava. O que eu nunca aceitei... Nunca aceitei que as pessoas chegarem nele e falar “nossa tadinho, ele tão bonitinho, tadinho”. Eu nunca aceitei isso, quando fala isso eu fala “tadinho não! Pra mim ele é normal, não tem nenhum... Nenhum problema nenhum. Ele tem essa deficiência, mas não impede que ele comunique, que ele expresse e faça igual como qualquer outra criança”. Até mesmo na escola eu nunca aceitei isso nunca aceitei tratar ele diferente sempre pra mim ele tinha que ser tratado do mesmo jeito, mas sempre tem aquela dificuldadezinha mas a gente foi encaixando isso e... Nossa hoje graças a Deus é muito bom hoje tá muito, né, normal isso e... E igual eu tinha comentado pra mim a Libras ela veio só pra aprimorar porque... Eu acho que deveria ter a Libras na escola, sabe? Como uma disciplina mesmo por que é a nossa segunda língua né? E pra eles é a língua materna pra eles.

Pesquisadora: **E pra você R. como que foi esse processo de descoberta e aceitação?**

R.: Uai... pesquisadora pra nós assim pra mim e pro pai dela a gente não teve preocupação pras avós também não. Ela é perfeita do jeito que é né? Assim nós aceitamos muito bem a única preocupação que a gente tem é de fazer o tratamento certinho pra que ela continue do

jeito que ela tá desenvolvendo, ela desenvolve muito bem. E sobre as Libras assim eu acho que... Deveria ter igual o C. P. falou, né, deveria ter mesmo a... Uma linguagem da Libras pra gente estudar que inclusive eu tô estudando e eu acho que entre espanhol e inglês por uma Libras é bem melhor, né? Porque tem tantas crianças que precisa e a gente também precisa saber pelo menos um pouquinho pra gente comunicar, né? Então não deixa da gente encontrar com alguém assim e é muito bom. A Sofia, assim, ela não tem defeito pra mim pra mim ela é perfeita ela não tem defeito... E pra minha família ela também é considerada como uma pessoa perfeita, assim não tem dificuldade. Ela não tem dificuldade na escola num nada, então assim pra gente aceitar foi muito fácil. A gente fica decepcionado no começo sim né? Porque a gente tem toda aquela esperança de nossa de chamar de mamãe e de papai né assim, mas nós aceitamos todo mundo muito bem. No final das contas hoje ela é perfeita pra nós.

Pesquisadora: E pra você, C.? E pra vocês como foi com o Lorenzo?

C.: É pra mim, como eu falo, pra mim não foi fácil. Porque... A minha sogra não aceitava... O pai dele também não aceitava... E eu também não aceitava. Então no começo foi muito difícil! Não foi fácil porque eu tenho dois filhos... Ouvinte... E o meu último, ele é surdo. Então foi um... Foi um... Tipo assim um choque não foi fácil. Foi muito difícil eu chorei muito, eu falei “Eu não acredito”. Foi muito difícil, mas aí o que aconteceu, com o passar... Eu percebi que era a realidade que eu tinha que aceitar ele da forma que Deus me deu. Então o que aconteceu? Aí eu aceitei, o pai dele aceitou mas a avó dele não aceitava... A avó dele não aceitava. Aí foi... Aí foi, fui conversando com ela e falei “mas dona I. não tem como, não tem como ele né” e ela “não! Mas ele vai falar” e eu falei “não tem como ele é surdo”. Como que uma pessoa surda ele vai falar? Né no começo não foi fácil, mas hoje pra mim hoje é comum eu aceito o jeito que ele é. E tanto é que hoje ele já tá com 8 anos de idade. E tá indo, tá crescendo e eu tô indo aí junto com ele tô fazendo curso de Libras.

R.: É perfeito.

C.: Meu filho é perfeito, meu filho é lindo maravilhoso, entendeu? É tem preconceito? Tem. Existe preconceito? Existe. Na escola mesmo que ele estudou no começo foi muito preconceituoso, teve muito preconceito tirei do colégio e pus em outro colégio por causa disso, entendeu? E foi e é muito difícil, gente é ver um filho da gente sendo preconceituoso, é difícil não é fácil não.

R.: É por isso que tem a gente como mãe e pai ali pra tá defendendo ali eles né.

C.: É, por isso que eu lutei e tô lutando até hoje pelo direito do meu filho.

Pesquisadora: E pra você C. M. como foi?

C. M.: Pra mim foi o seguinte, quando eu peguei o exame dela e que eu levei na fono que a fono falou assim “mãe a sua filha tem surdez de grau profundo”. Então assim eu assustei quando ela disse surdez de grau profundo porque eu esperava alguma coisa mais assim que a gente podia reverter né? E ela falou assim “olha ela vai ter que usar aparelho porque assim não tem como não volta” e explicou “e você vai ter que aprender Libras” e aí eu pensei ‘Libras? Que isso Libras né?’. E aí pra mim eu já fiquei preocupada gente eu vou ter que aprender um trem que eu nem sei o que que era isso! Entendeu? Aí eu voltei de Goiânia e vim pra cá que foi onde que eu encontrei a N. E aí eu fui levando ela na fono, era assim, quando a gente morava na fazenda aí ela fez pra mim, assim, que a gente vinha numa quarta à tarde fazia e na quinta de manhã também e aí eu ficava liberada e toda semana, toda semana. E eu vi que eu tinha que vestir aquela camisa da inclusão porque não tinha outro meio pra mim porque eu tinha que aprender essa tal da Libras e pronto, e aí eu corri atrás. Fui aprender, fui xerocar apostila, fui fazer curso, sabe? Isso tudo.

C. P.: E eu acredito que pra você foi muito mais difícil ainda do que pra gente porque dezessete anos atrás né? Então era muito mais difícil.

C. M.: Isso! E eu nem sabia, assim... Eu não ouvia nem falar de surdo assim, sabe? Por que eles usavam outro termo na época sabe disso né? Então era ah é bobo e isso e aquilo.

R.: Existia até preconceito mesmo... antigamente era bem mais do que hoje.

C. P.: Era muito mais.

C. M.: E eu fui procurar correr atrás disso daí então eu deixei de viver a minha vida toda pra viver a vida da Helena, você entendeu? Aí eu morava na fazenda a gente mudou pra cidade e lá não tinha, eu achava que colocava em qualquer escola era tranquilo na época, mas nem lá na escola que eu coloquei ninguém nem tinha contato com surdo ainda, sabe? E ela ficou estudando um ano em escola... Sem intérprete sem nada, mas eu falei ela vai pelo menos pra socializar, né? E quando ela chegava em casa eu começava a ensinar Libras pra ela, saber o alfabeto, saber as vogais e a gente vinha aqui e sabe ia criando sequência naquilo. E aí eu não tenho arrependimento disso porque a Helena só teve ganho nisso aí e hoje todo mundo sabe que ela é uma menina assim muito inteligente, muito esperta mesmo e aí... Foi assim.

Pesquisadora: **Que bom. Eu vou colocar um vídeo aqui pra vocês de uma mãe de criança e pode ser que algumas coisas vocês vão se identificar, outras não. Tá? Só pra gente assistir e conversar.**

Vídeo: Primeiro teste da vida do Guilherme foi um dia depois que ele nasceu e ele não passou, fez o teste da orelhinha, veio negativo. Cadê o bebê perfeito do ultrassom? Aonde ele tá? Que não é esse aqui. Esse aqui estão me falando que tem problema e o meu bebê, o que estava dentro da minha barriga tava tudo perfeito. Tudo o que eu queria era que um buraco abrisse na minha frente pra eu cair dentro, não tem como esse primeiro impacto de saber que o seu filho é surdo ou que seu filho tem qualquer deficiência seja um momento fácil. Conforme eu guardo eu derrubo tudo. O chão do quarto deles é chão de madeira, fez um barulho horrível a primeira coisa que eu fiz foi olhar pro berço e o que que vi? O Guilherme dormindo que nem um anjinho. Nesse momento eu falei “nada mudou... O meu filho é surdo”. Mas graças a Deus tudo passa nessa vida. Esse primeiro momento passou. O que eu estou compartilhando com vocês é algo de praticamente seis anos. Muita coisa mudou, quero contar pra vocês toda a evolução. Eu tenho tudo, tudo, tudo registrado do Guilherme. Olha isso daqui! Essa pequena pasta tem toda a história do Guilherme, todos os exames que ele fez, por todos os lugares que nós passamos enfim tá tudo aqui registrado. Eu tenho coisa pra caramba para compartilhar. Essa não é só a minha história, eu sei que a minha história se repete em muitas outras histórias.

Pesquisadora: **Então essa é a história de uma mãe, né, que diante do diagnóstico do filho com surdez ela nos... Ela compartilha algo parecido com alguns de vocês falaram que não foi fácil, outros foi muito difícil devido a questão do apoio da família porque precisava de mais pessoas estarem junto para poder ajudar, aceitar e dizer “não, vamos juntos! Vamos caminha!”. Né? Alguém quer falar alguma coisa sobre o vídeo?**

C. P.: Assim... Sobre esse, eu também todos... Os um envelope lá com um monte de exames esses exames que alguns falava “tem que fazer isso, vamos fazer aquilo” até aquela implantação coclear né?

R.: Implante coclear.

C. P.: Implante coclear né já me sugeriram aí eu pensei ‘cara como que eu vou tirar, vou ter que fazer esse... Esse implante essa cirurgia com ele?’ Porque eu vou ter que cortar tudo dele, por exemplo, pelo menos no começo eles me falaram isso “ó C. P. ele não pode jogar bola, mergulhar, cabecear”.

R.: Nem sonhar em bater com a cabeça.

C. P.: Eu falei ‘mas meu filho joga, como que eu vou tirar isso tudo dele?’ Eu pensei comigo né? Eu pensei que se eu já tivesse descoberto ali na época com 2 aninhos se eu já tivesse feito tudo isso eu acho que ele tinha feito, mas porém, eu que não quis porque já tinha 6 anos, ele já tinha mais de 6 anos. Já fazia tudo o que outra criança fazia, andava de bicicleta,

caia, pulava, brincava de todo jeito então é complicado. Mas... E pra mim foi muito... E a minha sorte assim que não foi tão difícil é porque eu encontrei a B., você conhece ela, porque pra mim sozinho era difícil não era fácil não. Eu tinha que largar o meu emprego aqui pra viajar com ele de madrugada porque a mãe não tava nem aí pra ele.

Pesquisadora: B. é a sua atual esposa?

C. P.: B. é minha esposa, isso. A mãe não tava nem aí pra ele então teve um dia que foi no dia que dele pegar aquele aparelho, que ele morava com a mãe ainda a C. cansou de me ligar “C. P. só falta você aqui pra eu viajar, só tá faltando você aqui” e eu “C. mas a mãe dele sumiu com o menino não atende, não tá em casa e sumiu”. Sabe? Não deixou eu levar. Aí foi na hora que eu decidi de ir na justiça. Ai a C. falou “Não. Você pode ir. Se você quiser, eu... Eu ser... ser sua testemunha”, e o pessoal lá do Betinho também me conhecia já e falou. Aí quando ela viu que não tinha jeito mais aí ela deu a guarda.

Pesquisadora: Aí você tem a guarda dele?

C. P.: tenho a guarda dele desde dos pouco mais de três anos.

C. M.: E eu queria fazer uma colocação assim da família, né, a minha já foi o seguinte, quando eu vi que ela era surda mesmo que não tinha jeito aí ficou só eu aprendendo Libras e aí eu sempre ouvi assim “mãe a Helena tá falando o que?” “Bem a Helena tá falando o que?”. E ela vinha com o sinalzinho de Libras “papai falou o que?”. Entendeu? Aí eu vi assim que... Ia me sobrecarregar muito, muito e... Um dia eu podia faltar e aí? Como que ia né? Aí eu peguei e falei assim “olha todo mundo agora vai fazer o curso de Libras.” Porque eu já tinha feito duas ou três vezes esse curso. Ai “ai mas eu não vou fazer!” e eu falei “vai, você vai fazer sim”, “ah mas eu não tem vaga”. Aí eu fui no Betinho e as meninas falou “C. M. eu vou achar um jeito de colocar todo mundo.” Aí o pai dela falou “eu vou fazer só se você fazer de novo”. Eu falei “eu faço de novo”. Aí fomos nós quatro, o irmão, ela, o pai e eu e aí a gente esse fez o curso. E aí nossa, mas você precisa ver a comunicação como melhorou lá em casa! A tarefinha de casa não era só eu que era obrigada a ensinar porque o pai também conseguia, o irmão conseguia e assim foi 100% mesmo, então, a família assim abraçar aquela causa, vestir a camisa da inclusão igual eu gosto costume falar, a gente tem que vestir a camisa, você entendeu?

C. P.: Verdade.

C. M.: Você não importa com o que o outro fala ou que deixa de falar, você quer saber que você quer a comunicação ali você quer que sua filha interaja ali com a família, então foi assim.

Pesquisadora: Alguém quer comentar sobre antes da descoberta da surdez? Por exemplo, eu acho que foi a C. M. que falou, assim, que não sabia nem Libras e o que era. Alguém algum dia, de vocês, já tinha tido contato com outra pessoa surda? Sabia mais ou menos o que que é a surdez, ou não, vocês foram é... Se deparar com essa palavra surdez depois do... Do nascimento do filho de vocês?

C. P.: Não. Eu morava, morei em Brasília sete anos e eu saia pra ir pro trabalho e pegava aqueles ônibus lotados, mas sim... Sempre via, sabe, adolescentes, crianças e tal conversando em Libras. Só que eu não sabia o que era Libras eu achava interessante aquilo mas eu nunca, juro pra você, nunca procurei o que que era, né? Não conhecia, juro, não conhecia. Eu já tinha uma filha e tal já morava em Brasília, mas eu não conhecia a Libras, eu via o pessoal conversando achava interessante, mas pra mim eu achava que eles estavam fazendo mimica e tal. Eu achava interessante e ficava olhando aquilo, mas eu nunca procurei saber o que que eles estão falando? O que que é aquilo? Que língua é essa, né? o que que eles tentam falar. Aí eu só fui conhecer Libras mesmo a partir do momento que tive o Diego Henrique com... Esse problema mas eu mesmo não conhecia não, não sabia nem o que era Libras.

R.: Eu também não conhecia as Libras. Eu via o povo assim falando e eu pensava que era brincadeira.

C. P.: Eu também.

R.: Eu pensava que eles estavam brincando, porque hoje em dia tem muitas brincadeiras com a mão né, eu pensava que era alguma brincadeira, assim, sabe? E na minha família assim muito distante por parte de pai pra lá muito distante, ela não era surda, ela era muda, de fala mesmo não era surdez porque ela escutava, mas ela não falava. Aí assim a gente nem tem ela mais, né, mas assim... Eu via, assim, ela tentava comunicar... assim com as mãos, mas eu pensava que era brincadeira, ou por ela não falar né, eu nunca cheguei a importar que era por que tinha a Libras, né? Que existia né? Por que na época da Sofia era bem menos mas existia já que a Sofia tem sete anos já existia, pouco mas já existia. Mas, assim, eu assim pensava que era uma brincadeira aí depois da Sofia que eu fui descobrir o que que era a Libras.

Pesquisadora: **Sua tia que não falava?**

R.: Não, é bem distante, é uma prima parte de pai bem distante.

Pesquisadora: **Uma prima. Como vocês sabem que ela ouvia mas não falava?**

R.: Pelo meu tio, meu tio afirmava que ela ouvia. Porque quando ele chamava ela olhava... Ela virava. Podia estar de costas ou de qualquer jeito que ela virava e olhava... Mas ela não conseguia falar, sair voz.

C. M.: Ela tinha problema nas cordas vocais.

R.: Anrram, aí ela não saia voz mas ouvir ela ouvia eles tinha certeza. Mas eu não cheguei a ter contato assim com ela eu uma ou duas vezes só porque é distante, parente distante a gente quase não abeira.

C. P.: Mas isso quando vi ali, igual você falou, dezessete anos atrás eu morava em Brasília, sabe, quando eu vi assim mas nunca procurei me interessar... Naquela época não.

R.: Aí depois que a gente tem um filho que a gente descobre tudo que o mundo muda totalmente pra gente e a gente tem que entrar no mundo deles pra você conseguir se comunicar.

C. P.: Verdade, por isso que eu acho interessante ter essa disciplina na escola porque fica mais fácil as crianças né?

R.: Invés de aprender inglês ou espanhol.

C. P.: Tudo é mais fácil, tudo é mais fácil. Eu tenho um filho de... A pesquisadora conhece e você também eu tenho um filho de seis anos de idade e ele conversa em Libras com o meu menino com o outro. Aí quando ele quer falar qualquer coisa, quando ele quer mostrar qualquer coisa ele chega lá “pai mãe o que que é isso em Libras?” Ele fala desse jeito aí você fala pra ele o que que é, e ele vai lá no quarto onde tá o Diego Henrique ou no quarto, na sala onde ele seja e vai lá e fala pra ele, sabe? Ele procura sempre, por isso que eu falo que é importante se tivesse na escola.

R.: A minha família, assim, as tias dela por que ela tem tia, tio né, tem os priminhos maiorzinho, tem os mais menorzinho, da mesma idade que ela e eles, assim, ainda não tiveram a oportunidade de fazer o curso de Libras e não nada, né, e eu também comecei e tive que parar, mas assim todo mundo comunica com ela, não em Libras, no nosso jeito lá mas todo mundo comunica com ela mas seria muito bom se todo mundo aprendesse, eles tem vontade inclusive estão empenhando pra tentar fazer o curso todo mundo junto pra comunicar com ela porque fica até difícil né? Por que o pai dela não fez, eu também não concluí e, assim, ela faz aí fica difícil de conversar.

Pesquisadora: **Como que é a comunicação com ela?**

R.: Ela comunica mais, assim, com gestos. Com nós comunica mais com gesto, como a gente não sabia a Libras ela comunica mais com gestos, né, assim se ela quer uma água ela pega um copo e fala que ela quer água da torneira ou da geladeira, que ela quer água ela sabe comunicar do jeito dela, mas ela sabe. Ela é muito inteligente! Aí quando é com a E. ela conversa em Libras porque a E. É professora e ela já sabe né?

Pesquisadora: **É a intérprete dela?**

R.: Anrram

Pesquisadora: **E você C.?**

C.: O Lorenzo é... Como fala, o Lorenzo eu descobri essa parte de Libras por causa do Lorenzo, né? Mas o meu esposo ele tem um primo, que já faleceu vai fazer um ano agora em dezembro agora dia 25 agora faz um ano que ele faleceu, ele era surdo... Né? Mas eu não... Mas eu não sabia o que que era Libras não. Eu vim descobrir o que é Libras através do Lorenzo... Porque o Lorenzo quando ele chega do colégio ele chega com um sinal. Por exemplo ele aprendeu papai... Né, ele chegou em mim e fez isso daqui ó aí eu tenho saber que isso aqui é papai e se você não souber ele fica brabo. Aí ele faz esse sinal e você também tem que fazer, né, 'hoje' tem que fazer que é o 'hoje' né. Porque quarta e quinta ele vai pro Betinho aí hoje ele perguntou pra mim porque hoje é terça, ele perguntou se hoje ia ter o ônibus, né, aí eu falei pra ele que não, aí ele fez assim, ele fez assim. Aí quando amanhã que é na quarta e ele sabe que tem aí ele pergunta se hoje se vai ter, aí ele faz assim com a mãozinha que é o 'sim'. Aí tudo eu tô aprendendo com ele, mas quem tá aprendendo lá em casa Libras é só eu, o pai dele e o irmão dele ainda não. Mas o pai dele, como o pai dele é taxista, então ele carrega essas pessoas assim, pessoas surdas, então meu esposo já conversa muito assim com essas pessoas então ele já entende um pouco o Lorenzo... E o Lorenzo também no começo era mais era sinais, igual... Igual a menina né.

R.: Gestos como meio de comunicar.

C.: É, o meio de comunicar como ele fazia.

R.: Não é bem Libras

C.: Não é bem Libras, era mais era gestos. Agora eu tô fazendo o curso então agora tá mais em Libras. Mamãe, papai, eu quero dormir, né, banhar, banheiro, ele já está fazendo banheiro pra mim e eu já sei que é banheiro, né? 'Não', eu já sei também, então é o aprendizado que a gente vai aprendendo.

C. P.: É, o dia a dia em casa a gente tem que saber isso.

C.: Mas eu não sabia nem o que que era Libras na minha vida. Eu via o pessoal lá mexendo com a mão lá eu pensava que era alguma brincadeira, né, de mágica ou alguma coisa jamais eu pensei o que se passava.

C. P.: É, a gente sempre via na televisão aquele quadrinho mas a gente nem procurou saber o que que era aquilo, a gente sabia o que tava falando mas. É igual até ali no banco quando eu tô trabalhando chega aquelas meninas a N., a M., as meninas chegam lá o pessoal lá não sabem eles chamam eu "C. P. como que é? O que que é?"

Pesquisadora: **C. você disse que agora você tá aprendendo Libras. É... Você teve oportunidade de aprender antes ou não? Você... Escolheu somente agora e por quê?**

C.: Não, é eu comecei a fazer o curso mas como eu tive um probleminha de saúde aí eu tive que cancelar. Aí quando eu fiquei sabendo que ia ter de novo aí eu falei "agora eu vou fazer até o final". E é um ano o curso.

Pesquisadora: **Lá na época você disse o... O Lorenzo ele tem um implante coclear.**

C.: Sim.

Pesquisadora: **Ele fez com que idade?**

C.: Ele fez ele tava com dois aninhos.

Pesquisadora: **Dois anos.**

C.: Dois anos.

Pesquisadora: **Depois o implante coclear você... Ele quando ele entrou pra escola ele já tinha apoio de intérprete, ou não, vocês não... Não solicitaram intérprete pra ele?**

C.: Quando ele colocou o implante ele teve o apoio sim da intérprete ele teve... Só porque ele não desenvolveu.

C. P.: Ele não ouve?

Pesquisadora: **Ele não desenvolveu o que?**

C.: Ele não desenvolveu a fala.

C. P.: Mas ele ouviu?

C.: Com o implante ele ouve, com o implante você chama “Lorenzo” ele olha “não, para” então, só que ele não fala.

C. P.: Será que não tá preso ou tá faltando alguma coisa?

C.: Não, é porque a...A surdez dele é profunda, é a... É a mais profunda que tem nos dois ouvidos dele é a profunda, profunda, profunda.

C. P.: Então, assim, ele ouve, mas ele ouve se chamar alto né? No caso nós estamos conversando aqui assim. Ele não deve ouvir né? Porque se não...

C.: Ouve... Ouve. Quando ele tá com o aparelho ele ouve... Se você chama ele por exemplo.

C. P.: Porque se ouvir é pra falar. Porque os médicos fala né?

C.: É, foi o caso que aconteceu no meu caso. Porque quando eu descobri que o meu filho era surdo aí mandaram colocar esse, aí primeiro eu fui lá no São Cottolengo pois o aparelhinho nele, aquele outro e ele falou “o caso do seu menino tem que ser implante pra ele poder falar”.

C. P.: Fez em São Paulo o dele?

C.: Foi, em Bauru. Fiz em Bauru aí eu peguei e fiz o processo tudinho, fiz os trem tudinho dele e aí eles falou que ele não podia é... Correr, é... Nadar, não pode bater a cabeça então tem várias coisas que ele não pode fazer depois que ele colocou esse implante. Só o que que aconteceu, agora no momento já tem uns três ou quatro meses que ele não tá ouvindo nada porque o implante dele quebrou... Não funciona mais... O governo mudou a tecnologia... A tecnolo.... A tecnologia do implante dele e agora eu tenho eu entrei na justiça pra ver se eu consigo outro implante. O implante dele é 45 mil. Então o que que acontece... Agora ele tá com uma peça na cabeça sem utilidade.

R.: É proibido de fazer o que gosta.

C.: É proibido de fazer as coisas que ele gosta.

C. P.: Foi isso que eu pensei na época.

R.: A minha liberou e eu não quis fazer.

C.: Eu, tipo assim, se fosse no meu caso hoje “C. você quer colocar o implante?” eu falava “não, não, eu”. Deixa, Deus não me deu ele surdo? Amém, tudo bem. Mas porque que ele colocou esse implante? Por causa da avó dele... Porque a avó dele não aceitava ele ser surdo e todo mundo falou pra ela que se ele colocasse esse implante ele ia falar, mas ele não fala o meu filho ele não fala. E agora ele tá... tem uns seis meses que ele tá sem o aparelho... Tá surdo.

R.: Mas agora não tem como tirar depois volta não?

C.: Agora, tipo assim, esse processo pra tirar eu tenho que entrar... Eu tenho que ir lá falar com eles, eles não tira... Eles não podem tirar esse aparelho porque pra tirar é arriscado.

C. P.: Por causa que a cirurgia é na cabeça.

R.: Tem que cortar de novo.

C.: O Corte é aqui ó, então.

R.: Eles tipo fura um osso.

C. P.: Mas o que quebrou foi o que encaixa? Não foi o de dentro da cabeça que quebrou né?

C.: Por fora. O de fora. É porque agora, tipo assim, a tecnologia mudou.

Pesquisadora: É porque ele tem o implante né? Que coloca dentro, e tem o que fica encaixado por fora.

C.P.: É tipo um imã, e encaixa.

Pesquisadora: **C. e quando ele fez esse implante que ele começou a ir pra escola vocês não pensavam em utilizar Libras, tinha uma... Uma indicação de Libras ou tinha uma indicação pra que não usasse Libras por parte dos profissionais?**

C.: Quando ele colocou o implante era só fala. Não podia Libras. Era só fala... Libras de jeito nenhum é só fala, fala, fala. Aí foi nós começou fala, fala, fala, mas ele não desenvolveu a fala.

Pesquisadora: **Quantos anos?**

C.: O Lorenzo agora tá com oito anos, o Lorenzo tava com seis anos.

Pesquisadora: **Quando vocês tentaram só a fala?**

C.: É, de... De dois anos até seis anos foi só... Fala. Aí nós viu que não adiantou... Que não tem jeito aí eu comecei a Libras com ele.

Pesquisadora: **E a fonoaudióloga indicou alguma coisa por último agora? O que que ela falou sobre isso?**

C.: Ela falou que o caso dele é Libras, que a família tem que aprender Libras porque ele não vai falar... Pra ele falar só se for é por Deus porque pra Deus nada é impossível, né?

Pesquisadora: C. M.

C. M.: Eu gente, eu abracei tanto a Libras. Eu até esqueci de falar... Porque se chegava na minha casa C. P. você olhava na geladeira tinha um papelzinho lá, sabe? A fichinha na geladeira e o sinalzinho. A mesa... tudo. As pessoas chegavam e perguntavam “o que que é isso?” aí eu já explicava sabe? Porque então ela ia fixando o nome, ela ia, assim é... Até mesmo, como dizer... Ela ia decorando o nome e associando ao sinal, você entendeu? Então a minha casa era toda decorada de... De sinalzinho de Libras. Então assim quando eu conheci a Libras e me falaram das Libras aí sim eu tomei gosto pela Libras... Eu queria aprender. Tudo pra mim só tinha que ser Libras. E hoje a comunicação minha mais a Helena, que eu fiquei de responder né pesquisadora? Então é assim: a gente começou tudo em Libras, Libras. Porque assim era tudo novo, eu tava aprendendo e ela também, o pai e todo mundo com Libras. Mas hoje não, hoje ela já consegue, assim, fazer a leitura labial. Você tá falando assim de frente pra ela. Virou as costas não. Você pode fazer o que for que nada de Helena. Então ela consegue fazer a leitura labial, consegue entender as pessoas no que elas estão falando e tudo e é desse jeito. E até que ela não tá satisfeita com isso que sempre a Helena vai procurando coisas novas. Eu até falei pra pesquisadora, ela baixou um aplicativo no celular dela que ela... A gente tá aqui conversando e ela aqui do lado quietinha e ela tá rindo e assim tipo que ela tá participando da conversa da gente e o pessoal... Ela tá vendo, ela tá entendendo o que tá falando, mas se você vai olhar ela tá lá, tudo o que você tá falando o aplicativo escrevendo pra ela lá, você entendeu? E ela tá lendo e tá participando da conversa. Ela é muito curiosa.

C. P.: É igual o Diego Henrique ele vai assistir televisão ele já acostumou com o silêncio, que a gente tá com um volume lá, a gente vai assisti televisão quando ele pega o controle ele baixa o volume e deixa praticamente no zero, baixa o volume e dá gaitada é igual você falou aí. Ele... Ele também faz fono e ele tá treinando muitas palavras ele já entende, sabe? Eu acho que a tendência é melhorar mais.

Pesquisadora: **O Diego Henrique faz uso do aparelho móvel?**

C. P.: Não mais, não adaptou ele tem até o aparelho lá em casa, mas ele não adaptou. Agora acho que foi mês passado se eu não me engano ele pediu pra mim pra eu poder levar ele de novo pra viajar pra ele usar, então eu tô... Eu vou ligar no São Cottolengo. Porque ele tem o aparelho, o aparelho dele tá em essa só que tem que trocar o molde.

C. M.: Mas C.P. quem não... Não aceitou foi você.

C. P.: Não, mas ele... Ele não.

C. M.: Foi você que não aceitou porque a fono falou isso pra mim, falou “olha o filho não aceita quem aceita é a mãe” aí você tem que fazer aquilo assim: levantou, põe o aparelho, não, não pode, tem que colocar o aparelho. Então a Helena tem o maior carinho pelo aparelho dela, sabe? Ela nunca recusou porque ela sabia que tinha, que aquilo era necessário.

Então os pais folga, “não deixa hoje você usa amanhã, você usa, não mais tarde você coloca”, e não, é agora!

R.: Ela fala mesmo que antes de escovar os dentes por o aparelho.

C. M.: Por o aparelho.

Pesquisadora: **Ela teve mais resistência quando era menor? Quando tinha... Quando estava... Era crianças ainda até os dez anos ela tinha mais resistência?**

C. M.: Não, a Helena tem mais resistência hoje.

Pesquisadora: **Hoje? E já o Diego Henrique já teve resistência agora aos... Doze?**

C.P.: É, onze

Pesquisadora: **Onze anos ele tá querendo, tá pedindo pra levar pra poder fazer essa nova experiência pra ele, aliás não é nova, uma nova oportunidade de conhecer de como que vai ser com o aparelho. Tem quanto tempo que ele não usa?**

C. P.: Nossa já tem muitos anos, tem muitos anos mesmo. Acho que a última vez que ele usou ele tinha uns sete anos ou oito e ele tá com onze.

C. M.: A Helena foi assim, ela usou por um bom tempo forçada e aí depois ela não quis e, assim, a gente parece que via que não tava adiantando muita coisa e tava incomodando e aí eu deixei. Depois que ela cresceu aí ela viu que tinha a necessidade do aparelho.

Pesquisadora: **Que é o que pode está acontecendo de repente com o Diego Henrique agora.**

C. M.: A necessidade do aparelho. Então, assim, no começo eu forcei no meio eu deixei ela porque ela não queria e não queria mesmo e brigava, deixei. Aí ela viu a diferença, ela viu que ela precisava disso.

C. P.: Porque o Diego Henrique ele usa, ele ouve o barulho se o som tiver ligado ele ouve por mais que seja um ruído, foguete, avião as vezes ele ouve, sabe?

C. M.: Então, aí ela sentiu ali a necessidade.

R.: Mas no caso do Diego Henrique é igual eles falaram pra mim, eu falei “mas ela escuta sim! Por que uma perda... Uma perda profunda e uma severa? Ela escuta, não é severa” e ele “não, você pode reparar que ela não escuta voz, voz humana eles só escutam é barulhos, então não é barulho é vibração que eles sente”

C.: É vibração, é.

R.: A gente acha que ele tá escutando foguete, escutando cachorro latir, que está escutando som, não está escutando está sentindo a vibração por isso que eles escutam. Porque minha irmã liga o som do carro e ela está dançando conforme o som tá passando e ela tá dançando, se é lenta ela tá dançando, se funk ela tá dançando, conforme a música que tá tocando. Aí eu “não é possível que ela não ouve aí ele me falou não ela não ouve”. Cada batida da música tem um som diferente um batido... Um batido diferente é por isso que ela escuta, não é que ela escuta, é vibração.

Pesquisadora: **Ela tá usando o aparelho?**

R.: Agora ela tá na fase de rejeitar.

C. M.: Isso tem essa fase mesmo.

Pesquisadora: **Não está utilizar...**

R.: Tá na fase de rejeitar. Não, mas tá ali na marra ali. Mas assim mais quando vai fazer terapia porque não quer usar em casa de jeito nenhum.

C. P.: O Diego Henrique também era desse jeito, era só quando ia pra...

R.: E a fono falou que é bom você forçar, mas era se você forçar demais e eles implicar aí acabou aí é nunca mais. Aí tá na fase de rejeitar.

Pesquisadora: **Na escola ela usa?**

R.: Não quer pra escola.

Pesquisadora: **Não quer também, só pra terapia?**

R.: Ai eu mando pra escola ela com o aparelho e o aparelho volta na bolsa.

C.: Só pra você ver, o Lorenzo... O Lorenzo pra você ver o tanto que o aparelho tá fazendo falta pra ele, que ele me pede o aparelho... Ele me pede, ele me pede, o tanto que é que quando ele pega meu telefone celular ele tá no volume alto ele vai brincar ele vai lá e abaixa tudinho... A televisão ele abaixa tudinho e ele me pede o aparelho. Me pede ó pra por o aparelho cadê ó, tipo assim, cadê mais meu aparelho? Porque com o aparelho ele escutava... Ele escutava, eu não o sei o que que era.

C. P.: Não falava mas ele escutava.

C.: Mas ele escutava, ele entendia, você entendeu? E agora tá lá o meu filho com uma peça na cabeça sem o aparelho, nossa isso é horrível, misericórdia!

C. M.: Toda vida eu tive medo desse implante. E me falavam e eu tinha medo porque por ser uma cirurgia e ter que colocar algumas coisas lá dentro... Tinha que mexer e eu tinha medo, eu não queria.

C. P.: Foi por isso que eu não quis.

C. M.: A minha sogra mais a minha mãe foi uma das primeiras a por o pé lá na frente e falar que não vai fazer a cirurgia. Foi uma das primeiras a fala “não faz, não faz, eu sei que você é a mãe dela e a opinião é sua e o que vale é a sua palavra, mas não faz” eles me colocou muita coisa na minha cabeça, “não faz, não faz por que ela é perfeita... Ela é perfeita! Ela não tem necessidade de nada, ela é perfeita. Ela é só você colocar ela na escola que ela vai aprendendo, ela vai interagindo você vai ver daqui um tempo ou então” ela já tinha o curso com a Libras quando a gente conheceu descobriu o problema ela já foi fazendo Libras logo né, “então continua deixando ela lá no CAEE igual ela tá na escola com intérprete deixa ela crescer assim e vamos embora ver o que todo mundo faz e todo mundo fazer pra ela crescer e pronto, comunicando com todo mundo e daqui uns dias o mundo vai avançando cada dia que passa que aí você ver o que faz. Deixa ela só com esse aparelho de esse que a bateria é mesmo digital nele só esse então tá ótimo perfeito e se ela não falar com esse você pode desistir”. Ela falou logo, pulou lá longe quando falou de fazer implante coclear, de jeito nenhum... O pai dela também não aceitava fazer eu era a única que tinha uma esperançinha.

C.: Eu falo o mesmo, se fosse pra mim hoje “C. você quer colocar o implante?” eu falava “não”!

Pesquisadora: E você acha que a sua sogra, a avó dele, hoje o que que ela pensa? Ela fala alguma coisa sobre?

C.: Hoje ela aceita ele da forma que ele é porque ela percebeu que não adiantou nada colocar o implante nele. Com o implante ele ouve? Ouve, mas ele não fala. Ela pensou que ia falar vovó, dindinha, mamãe, papai, mas infelizmente não, é só em Libras.

R.: É igual eu falei foi o caso dela a pior coisa que tem é você ir imaginar, quando eles já nasce já fica aquela deles te chamar de mamãe, de vovó, foi o que aconteceu com ela e aí né eles chocam você “não vai falar... É surdo não vai falar”. Tipo assim, é aquele choque, mas como a gente é mãe que a gente né tá ali pra apoiar o seu filho, então assim, você compreende e vai. Hoje pra mim a Sofia é perfeita. Foi o caso dela né?

C. P.: Eu já sonhei demais com o Diego Henrique me chamar.

R.: Chamar de papai.

C. P.: Até hoje eu ainda sonho, sabe? Ih já sonhei várias vezes!

C.: Acho que é todos os pais.

C. P.: Com ele conversando e aí eu nossa! Aí acordava é sério!

C. M.: Mas ele, assim, ele... Como que ele te chama?

C. P.: Não, ele conversa em sinais né comigo, mas ele...

R.: A voz ela quer disser...

C. P.: Igual papai né “papa” não sai papai perfeito. Então para ele fala “paala”, sabe para, não igual... Vovó quando ele quer ir ele fala “vovo”, mas você ver que ele tá botando força pra falar, né, mas ele fala “vovo” que quer ir pra vó dele. Mas ele fala que quer ir pra vovó,

mas ele faz o sinal e fala a palavra. Ele faz o sinal e fala a palavra, igual quando ele quer ir pra chácara ele faz sinal de árvore, de boi de chácara ele faz isso.

C.: Eles fazem isso mesmo.

Pesquisadora: A gente percebe que a Helena oraliza bastante já né? Em que fase ela começou a oralizar a ficar... Oralizar mais palavras em que mais ou menos em que idade C. M.? Ou não, desde pequena ela já falava muitas palavras?

C. M.: Não. Vovó, papai, mamãe, assim desde pequena com a fono ela foi desenvolvendo. Mas ai, assim, eu percebi que hoje ela já fala muita coisa é “vai pra lá” alguma coisa assim que você entende que ela fala, que ela não precisa porque Libras às vezes lá em casa nós duas, estando nós duas nós não fala muito em Libras. Ela fala e eu consigo entender, porque assim... Ela... Ela eu acho que como usou muito aparelho e com a fono né, ela foi conseguindo a falar as palavras e ela é muito assim gente ela muito esforçada pra aprender as coisas ela vai pra frente do espelho e fica ali tentando, tentando, tentando aí pergunta se falou certo, você entendeu?

Pesquisadora: Mas isso agora na adolescência?

C. M.: Foi. Porque, igual eu falei, ela rejeitou o aparelho uma época e ela falava que tinha vergonha do aparelho você entendeu? Ah mas tampa com o cabelo e tudo, e ai depois que ela foi ficando grandinha, que ela viu as meninas tudo aí usando aparelho, a N., então assim ela “normal” aí ela fala que é normal e ela sente a necessidade, mas ela teve uma resistência.

Pesquisadora: E a questão da fala não são todos os surdos que falam. Alguns, a gente até costuma dizer que é oralizar, o surdo que oraliza, né. Por quê? Porque eles... Eles começam a falar, a oralizar, por meio de treinamento que o que a C. M. falou aparelho, fonoterapia ali com a fonoaudióloga fazendo treinos, indo pra frente do espelho aprendendo a falar, né, no cotidiano com a família aprendendo a falar. Pode ser que o Lorenzo vai desenvolver a oralização? Pode. Pode ser que a Sofia também vai, o Diego Henrique. O Diego Henrique não fala tantas palavras né C. P.? Já trabalhei com ele com o Diego Henrique e ele fala poucas palavras.

C. P.: Não, ele fala poucas palavras, fala papai, mamãe essas coisas ele fala, mas duas palavras impossível.

R.: É a mais fácil e eles não falam certo igual, assim, se for chamar mamãe e minha mesmo só fala “mamã” o “e” não sai não, mamãe não é mamã. Agora “não ela fala certinho.

Pesquisadora: Alguns surdos falam, alguns surdos falam, alguns tem bastante treinamento né da fala alguns falam, pode ser que alguns dos filhos de vocês todos vão falar pode ser que a Helena vai melhorar muito mais a oralização dela. Então tudo é questão de treino porque outro mito e outro preconceito é a gente achar que todo surdo fala ou não fala, por exemplo, as vezes a gente vai assistir um surdo na televisão ele está dando uma entrevista e ele tá falando aí você pensa ‘uai ele é surdo e fala e porque que o fulano lá o meu vizinho não fala?’ Não, cada surdo tem uma maneira diferente de... De desenvolver, de conseguir as vezes alguns conseguem né com bastante treino, outros não ver necessidade né? Outros preferem utilizar mesmo é a Libras mesmo, outros conseguem utilizar mais somente a Libras tem muita dificuldade para gesticular fala, né, então eles acabam utilizando só a língua de sinais mesmo.

C. M.: A Helena ela teve muita dificuldade com o mamãe e papai por causa do mãe do pai, quando você faz assim o movimento da boca é o mesmo né? aí sempre tinha que está colocando a mão aqui e “papai” e vibrava e “mamãe”, sabe assim? Então isso aí muito trabalho, trabalho demais da conta pra Helena chegar nesse ponto.

R.: É o caso da minha

C. M.: É o caso de você parar o carro descendo, ir lá e mostrar, explicar o que que é. Então todo esse processo eu e o pai a gente teve muito, assim sabe... Muita paciência disso com ela. A Helena me deu muito trabalho, muito trabalho, não foi fácil não!

Pesquisadora: Eu vou mostrar outro vídeo pra vocês que fala um pouquinho sobre isso sobre essa... Essa disponibilidade, essa dedicação. É um vídeo da mesma moça essa... Essa mãe ela é mãe de um filho surdo, tá? Tem vários vídeos dela na internet depois se vocês quiserem assistir. Eu não vou passar ele todo eu vou passar só um pedacinho.

Vídeo: Hoje eu vou tocar em um assunto que talvez seja algo que você não converse nem com os seus botões ou como dizem por aí: colocar o dedo na ferida. Você conversa com seu filho? Essa pergunta pode parecer estranha no primeiro momento, mas quando se trata de um filho surdo, ela faz todo sentido. Vamos falar sobre isso? Então vai lá pegar a sua xícara de café porque o assunto de hoje é sério, não que as coisas que eu falo aqui sejam bobagens. Se você ainda não me conhece eu sou Sabine Schaade e seja bem-vindo no meu canal. A comunicação, o que significa? O que se relaciona ou pode ocasionar a transmissão ou recepção de ideias ou de mensagens, buscando compartilhar informações. A comunicação de uma família ouvinte e um filho surdo, envolve muita coisa que às vezes para quem está de fora não consegue enxergar ou entender. E quando eu falo de comunicação é a comunicação de fato. Diálogo, troca, exemplos, contar uma história, mas será que a gente faz isso com o nosso filho surdo? Se você consegue isso, parabéns! Problema de comunicação você não tem, ótimo! Agora se você acha que comunicação limita-se a você falar pro seu filho: “quer papa? Quer xixi?”. Reveja seus conceitos. A comunicação vai muito além de trocas monossilábicas. Eu quis trazer esse assunto aqui para o canal porque na minha última aula de Libras meu professor passou um filme chamado “Meu nome é Jonas”³⁰. Na verdade eu já tinha assistido esse filme há um tempo atrás, mas não teve jeito as lágrimas rolaram novamente. Esse filme é de 1979, mas ele parece tão atual. Graças a Deus as coisas parecem que evoluíram. Ou não. Na verdade eu assisti esse filme novamente, em alguns trechos eu me lembrei de uma polêmica recente que repercutiu muito em pleno dia do surdo, que um médico escreveu um texto que na minha humilde opinião foi totalmente preconceituoso, e pior, quando esse texto foi replicado por uma blogueira ela enfatizou que dia 26 de setembro não deveria ser o dia do surdo e sim um dia de combate a surdez. Mas respirando fundo e voltando ao filme, a mãe de Jonas passa por tanta coisa que você como mãe, mãe de surdo não tem como assistir esse filme e fingir que o assunto não é com você, de alguma forma ele de pega. Separei aqui alguns trechos, dá só uma olhada.

Trecho do filme: “E MEU NOME É JONAS”³¹

Mulher (professora): Quando você ouvir o barulho você a argola e coloca no pino.

FALTA DE COMUNICAÇÃO

Pai (Danny): Ei, o que está fazendo? Veja o que ele tá fazendo! Jogando a comida no chão! O que é isso? Ei, o que é isso?

Mãe (sra. Corelli): Não, Jonas, não jogue no chão! A comida fica no prato!

Pai (Danny): O que está fazendo? Vou me aborrecer! Não faça isso!

Mãe (sra. Corelli): Danny, não grite com ele. Vou apanhar a ervilha.

Jonas: aaah aaaah

Pai (Danny): Olha ela á vai trazer o seu prato. Pare com isso! Pare com isso Jonas!

EM BUSCA DA ORALIZAÇÃO

Mulher (professora): Eu posso lhe fazer um pequeno discurso, senhora Corelli? Não permitimos em nossas sessões o uso de sinas de linguagem ou gestos. Acreditamos que

³⁰ Embora a blogueira Sabine Schaade mencione o nome do filme como ‘Meu nome é Jonas’ ressaltamos que o nome original do filme na tradução disponível no You Tube é: ‘Seu nome é Jonas’.

quando a criança começa a usar sinais se torna preguiçosa para aprender a usar a sua voz e ler os lábios. Por isso não permitimos sinais e avisamos aos pais para não permitirem em casa também nunca, nunca, nunca.

MAS A FALTA DE COMUNICAÇÃO CONTINUA

Jonas: [balbucios]

Mãe (sra. Corelli): O que foi, Jonas? O que é que você quer?

Jonas: [tentativa de comunicação com a mãe]

Mãe (sra. Corelli): Eu não compreendo. O que é, Jonas? Eu não sei o que você quer! Jonas, o que você quer? Jonas, eu não sei o que isso quer dizer! Eu não sei! Jonas!

Jonas: [irritado]

Mãe (sra. Corelli): Jonas? Pare, Jonas! Pare! Eu não estou entendendo o que você quer, Jonas! Pare, eu não sei o que você quer. Para! Eu não sei o que você quer.

MUITAS VEZES UM LAR DESTRUÍDO

Mãe (sra. Corelli): O que você vai fazer?

Pai (Danny): Vou embora

PRIMEIRA VEZ QUE A MÃE VÊ A LÍNGUA DE SINAIS

[pessoas se comunicando por língua de sinais]

Mãe (sra. Corelli): Quero que Jonas aprenda a linguagem dos sinais.

Mulher (professora): Eu não gostaria de perder uma criança para a surdez, senhora Corelli, mas talvez tenha razão. Perguntou sobre crianças que fracassam.

Mãe (sra. Corelli): Não acho que Jonas fracassou. Eu é que fui um fracasso.

Mulher (professora): O que quer dizer?

Mãe (sra. Corelli): Estranho, todo esse tempo eu fingia que ele não era surdo.

QUANDO AS “COISAS” PASSARAM A TER SIGNIFICADO PARA O JONAS

Homem: [comunicação em língua de sinais com Jonas]

Jonas: [comunica-se com homem através da língua de sinais]

APRENDENDO MAMÃE

Jonas: [mamãe em língua de sinais]

Mãe (sra. Corelli): Eu? Oh, Jonas! Eu amo você

A CHEGADA NA ESCOLA BILINGUE

Menina: Qual o seu nome?

Jonas: Meu nome é Jonas! Jonas!

Pesquisadora: **Então, algum de vocês já assistiram esse filme?**

C.: Eu já vi, assim... Eu já vi assim... Como lá no Betinho lá tem né? aí eles passa os vídeos e passa uns pedacinho mas eu quero assistir ele todo. Como que eu faço pra assistir ele todo?

Pesquisadora: **Esse filme, tem ele na internet, depois se você quiser eu mando o link pra você, tem ele pra você assistir no youtube, pode baixar e eu tenho até ele baixado no**

pen drive. Eu gostaria de ter tido tempo a gente ter conseguido e eu passar esse filme todinho pra vocês. Como a... A Sabine falou no vídeo ele é de 1979, mas ele é tão atual, que até hoje algumas pessoas ainda desconhecem o que é a surdez, o que é a língua de sinais, que uma pessoa pode desenvolver com a língua de sinais sem precisar do aparelho sem precisar do implante. Então aí a gente percebe nesse filme que essa criança, ele é... Ele é matriculado numa escola que não podia utilizar a língua de sinais tinha que ser só oralização o aparelho. E aí mostra todo o processo de não aceitação dele, de não adaptação a essa realidade e quando a mãe descobre a língua de sinais, né, e aí ele também descobre e aí tem toda, né, toda uma... Uma mudança na vida da criança. Então é muito interessante depois quem quiser assistir eu envio o link. Você já assistiu ele, C. P.?

C. P.: Ainda não

Pesquisadora: **Assistiu não. Nem a R.?**

R.: Não

Pesquisadora: **Nem a C. M.?**

C.: Eu já assisti

Pesquisadora: **Ele é muito interessante. Então ele tem muito esse contexto é o contexto de todos vocês, eu acredito que não fácil, né, foram muitos os desafios pelo o que vocês me falaram aqui e assim eu gostaria de finalizar com vocês dizendo, assim, pra mim o que que... O que que vocês se vocês pudessem fazer algo de diferente vocês fariam? Se vocês pudessem voltar atrás se vocês mudariam, fariam diferente? E como que seria?**
C. P.

C. P.: Não eu acho que... Eu não mudaria não só... Cobrava mais e insistia mais porque eu acho que... Deixei ele, assim, a gente vendo igual essa... Essa moça falou eu acho que faltou mais diálogo, eu conversar mais com ele eu sei que falta isso eu vou falar “não eu trabalho tanto e não tenho tempo” tenho que ter um tempo com o meu filho né? Então, mas a questão da surdez eu acho que ela não mudaria não eu só ia tentar... Colocar pra ele que assim seria mais fácil e tal, tentaria mais.

Pesquisadora: **E você R.?**

R.: É eu acho assim: se Deus mandou, hoje eu penso assim... No começo a gente não pensa, mas eu penso assim, que se Deus mandou ela assim para mim, é porque tipo assim, foi o jeito que ele quis. Foi o jeito que ela veio para trazer alegria e felicidade, a família é mais unida às vezes, até através por ela mesmo. Então, assim, eu não mudaria nada. A única coisa que eu mudaria se fosse pra eu mudar no passado, foi ter pelo menos passado pela minha cabeça de ter feito a cirurgia nela. Foi a única coisa assim, que eu acho que se eu tivesse feito eu teria feito que nem ela, eu teria me arrependido. Então a única coisa assim, que eu ainda fui até na reta final eu tinha ainda uma esperancinha dela falar. Eu acho que era um meio tipo assim de eu recusar né? Aí depois que eu... Desistir que eu não quis mais aí assim eu acho assim que ela é perfeita, que não tem de mudar é só cobranças. Mesmo igual o C. P. falou cobrar e cobrar cada dia que passa a gente cobrar mais pra porque o mundo precisa, né? Da Libras porque não tem só a minha, não tem só a do C. P., não tem só a dela, hoje tem muitas outras que crianças que tem, assim, inclusive lá CRER a gente ver várias, né? Então é uma coisa que a gente, a única coisa que a gente pode fazer ainda é só cobrar, né, cobrar bastante.

Pesquisadora: **E você C.?**

C.: Eu a única coisa que eu me arrependo é de ter colocado o implante no meu filho porque eu arrependi porque a gente tava naquela esperança dele falar e não fala né e o Lorenzo... O Lorenzo ele é um guerreiro. O meu filho eu posso falar que ele é um guerreiro e ele é promessa, o Lorenzo tem promessa... Só Deus sabe o que vai acontecer na vida do meu filho. Porque uma criança nascer prematura na forma que ele nasceu, nasceu com 1 kg, 42 cm,

ficou 46 dias na UTI... Pegou infecção de lá no hospital, fez ostomia, colocou bolsa de colostomia e meu filho tá vivo até hoje? Então é um milagre de Deus a única coisa que eu me arrepende ter colocado esse implante, eu poderia ter deixado ele sem feito o implante e ter continuado fazendo a Libras da mesma forma que eu tô fazendo em Libras que agora ele tá fazendo Libras e eu também estou fazendo Libras e cada vez mais eu vou dar só mais carinho pro meu filho, dar mais atenção pra ele e... E ir ajudando ele até onde que Deus permitir.

Pesquisadora: **C. M.**

C. M.: Eu não mudaria nada não pesquisadora, não mudaria nada porque assim eu vejo assim que tentei fazer da melhor maneira possível você entendeu? Se voltasse tudo de novo eu fazia do mesmo jeito, só que eu ia voltar, e vim com mais experiência você entendeu? Eu não ia sofrer tanto, eu não ia perder noites de sonos, igual eu perdi você entendeu? Mas assim eu acho que enfrentaria tudo de novo como se fosse um neto e eu ia correr atrás a mesma coisa você entendeu? Mas assim eu fiz aquilo ali por ela porque quando o menino falou que ela era surda, pra mim ia abrir um grande buraco e eu ia cair dentro. E morrer é melhor pronto! Não vou morrer porque, né, vai acabar tudo isso. Eu não acreditava que ela ia conseguir ler, eu não acreditava que ela conseguisse escrever alguma coisa e hoje eu vejo tudo diferente Helena faz seus trabalhos de faculdade sem precisar de mim, faz sozinha!

C. P.: Vem quebrando barreiras né?

R.: Pra voltar no passado a única coisa eu a gente tem que fazer é aceitar logo.

C. M.: É

R.: É só isso, porque todo jeito vira e mexe você não vai morrer por conta disso. Aceita, aceitar logo é a melhor coisa.

C. M.: Mas que é um susto grande é.

R.: É

C.: Nossa!

C. M.: É um susto grande, grande mesmo quando fala assim “mãe a sua filha é surda”¹

C.: E quando ela fala assim “profundo”!

R.: Não vai falar mais.

C.: Profundo é o que? Que não ouve nada! O Lorenzo mesmo não ouve nada, nada, nada, nada. A dele é profunda severa.

C. P.: Eu mudaria, sabe o que eu mudaria? Eu mudaria... Eu... Eu... assim, eu sei que eu queria ele sabe, mas não com a pessoa que eu tive, então acho que seu pudesse mudar voltar atrás e mudar seria isso, ter com a minha esposa hoje podia ter ele com esse problema que ele teve, que ele é surdo, e seria muito mais fácil.

C. M.: É porque quando tá unido é mais fácil de carregar, você entendeu?

C.: É família né? Eu acho que a família ela, igual a dela aqui, que é unida né então é mais fácil. Aí quando igual no meu caso, no meu caso eu era a única pessoa que apoiou ali foi eu e meu marido depois de um bom tempo, mas a minha sogra não aceitava então aí é mais difícil. Agora quando a família é unida, abraça junto, “não vamos aprender, vamos desenvolver” aí é mais fácil. Agora você desenvolve de um lado e a outra de lá “pra que isso? Você tem que falar com ele, fala, fala”, mas ele não quer falar.

R.: E aí já é tímido já por ter o problema, né, e ainda você ter uma pessoa da família dentro da família que vira as costas.

C.: É isso!

C. M.: Mas eu tive problema também porque na época eu morava na fazenda aí quando eu comecei a fazer a fono aqui, trazer ela pra fazer a fono aí, “não, você tem que vim pra cidade pra você colocar que vai trazer desenvolvimento e tudo” e aí ela “vai ter que mudar” e aí o meu esposo falou assim “aí mas eu não vou. Você vai ter que escolher entre a Helena, mudar com a Helena ou eu” essa pergunta, o que ele me falou até hoje, sabe, quando eu falo pra ele

ele não gosta que eu falo. Aí eu falei “se eu tiver que escolher eu vou escolher a Helena porque hoje ela vai precisar, precisa mais de mim do que você” e aí ele foi pra Goiânia e aí eu peguei e mudei, assim, praticamente assim peguei a minha irmã e fui e mudei pra cidade quando nós chegamos ele já estava na cidade, você entendeu?

C. P.: Sei.

C. M.: E aí hoje tá todo mundo junto e né tranquilo.

C. P.: Ele viu que ele tava errado de ter falado isso.

R.: A questão do filme que falou sobre ler assim eu leio bastante pra Sofia, inclusive uma vez chegou uma tia minha lá “mas pra que que você ler? Por que você chama ela? Por que ela não te escuta mesmo!”. Aí eu falei “não, minha filha eu tenho certeza que ela me escuta, engano seu um filho não deixa de escutar sua mãe não” aí ela “não, te escuta minha filha larga de ser boba!”. Aí é tia distante né? Aí eu falei “não tia, faz assim, a senhora acha que não mas eu sei que ela me escuta. Aí assim eles sentem, eu leio bastante pra Sofia, eu brinco, igual quando eu vou ler história eu só não falo as palavrinhas ali que tá no livro e pronto não. Bora supor, que eu já leio e já brinco ao mesmo ponto assim com ela, igual quando eu for contar a história do... Da chapeuzinho vermelho aí eu falo assim “aí o lobo mau comeu a vovozinha!” Aí eu pego ela assim ó e brinco assim como se tiver comendo aí eu vou lendo e brincando com ela e ela gosta demais da conta. Ela ama assim que eu leio ainda mais se ela ver lá os livrinhos que eu coloco os livros lá no quarto ela vai lá e escolhe as histórias e ela mesmo vai pedindo pra mim contar porque ela gosta do jeito que eu conto a história pra ela. Ela ama, assim, até a fono falou que é muito bom que é quase uma terapia, então assim, a gente brinca bastante e vou lendo, vou chamando e me comunico com ela.

Pesquisadora: E pra encerrar, se algum de vocês quiserem falar ou se todos vocês quiserem falar sobre quais as expectativas que vocês tem pro filho de vocês, pra esse filho surdo em específico que vocês tem que vocês tanto falaram sobre eles? Quais as expectativas futuras que vocês têm?

C. P.: A minha é igual a... A C. M. com a Helena, assim, o meu sonho é ver o Diego Henrique se desenvolvendo bastante e chegar à faculdade igual a filha dela chegou, então a minha expectativa maior é essa, eu sei que ele vai conseguir. Sei... Sei que agora vai vim a adolescência a pré-adolescência já tá vindo não tá fácil, tá difícil pela idade dele tá chegando aos doze anos, não tá fácil de jeito nenhum, mas eu sei que... Que ele vai conseguir a minha expectativa maior é ele chegar numa... Numa faculdade e futuramente só crescer, essa é a minha expectativa.

R.: É eu acho que é a de todo assim né? Essa expectativa de que eles estudem e venha se desempenhando, a Sofia mesmo ela é muito empenhada pra estudar, ela ama a escola. Assim que eles estudem, que eles evoluem cada dia que passa que eles evoluem mais, aprende mais e que um dia invés deles ficarem só aprendendo, que eles possam explicar e entender e tipo assim dar uma aula, e fazer uma faculdade, ser alguém na vida assim né? Empenhar em ter uma profissão, um cargo né pra eles, a gente o que mais espera deles é que eles se dar bem na vida, que eles se formam né?

C.: O meu, o Lorenzo pra mim, é o meu sonho é ver o meu filho formado, desenvolver né? Eu sei que não vai ser fácil porque ele tem mais quatro tipo de distúrbio então é mais complicado, mas eu vejo o meu filho e as vezes eu falo até pra Deus “Deus não me leva agora não deixa eu viver mais um tempo porque o meu filho precisa de mim” porque a gente não sabe o dia de amanhã, eu posso tá aqui hoje e amanhã eu posso tá morta né? A gente não sabe do dia de amanhã né, então a única coisa que eu peço assim muito eu quero ver o meu filho crescer, ser um rapaz, fazer uma faculdade e se desenvolver. Ensinar as outras pessoas né que não sabe Libras e ele aprende também, ser um professor ou... Ou ser trabalhar em na faculdade né? Desenvolver, o meu sonho é ver o meu filho desenvolver né e ele tá com oito

aninhos não tá sendo fácil né, mas devagarzinho a gente vai se encaixando e vai até onde Deus permitir.

C. M.: O meu sonho é o seguindo, acho que é de todo mundo né que é ver o filho lá no final conseguir o objetivo que ele tanto quis né? Igual a Helena ela quer e ela tem mesmo vontade de ser uma fotógrafa ou alguma coisa assim, sabe? E então ela conseguir sobreviver sozinha sem precisar de eu estar ali orientando e tudo a chegar ao final porque o sonho dela é trabalhar e conseguir o próprio dinheiro dela, que nem mesmo benefício ela recebe mesmo do governo, então ela fala “não adianta porque quando eu for trabalhar vai e corta” tá entendendo? Então, assim, ela quer chegar ao final pra conseguir um emprego dela.

C. P.: Ser bem independente.

C. M.: Bem independente então meu sonho é esse aí que eu não sei se vou conseguir ver a Helena independente sem eu tá por perto, você entendeu?

R.: Você quer forças pra quando isso acontecer.

C. M.: É porque eu penso assim vai que casa! Será que tá tudo bem? Será que tá tudo bem e que eu posso deixar a Helena sozinha?

R.: Você quer que acontece mas quer tá perto.

C. M.: Até hoje essa preocupação eu tenho comigo, você entendeu? E seguir a minha vida com o meu esposo que mais tempo uns 24, 25, 23 anos por aí que a gente leva essa vida separada ele pra lá e eu pra cá por causa do serviço e da escola da Helena que eu não tenho coragem de deixar a Helena aqui sozinha pra mim ir, entendeu?

R.: Você quer que acontece que ela seja independente mas você não quer afastar.

C. M.: No caso assim eu optei assim pela Helena e o marido eu deixei de lado, tá entendendo? Então foi isso eu perdi o marido e pronto.

R.: Mãe é mãe né?

C.: Mãe. Agora eu falo uma coisa esses filhos que é especial assim, igual o eu, eles é carinhoso demais! Gente o meu filho o meu filho ele é um amor de pessoa, o meu filho é tão carinho, ele me abraça, pega a mãozinha dele e passa no meu rostinho, mexe no meu cabelo, então pra mim isso aí gente ele é carinhoso demais já o outro que ouve fala é bruto e nem faz carinho na gente, faz não sô!

R.: Realmente eles são bem carinhosos mesmo.

C.: Gente, criança especial nossa! Eu amo o meu filho! O meu filho é...

C. M.: A Helena já é o contrário, eu acho que é de tanto eu cobrar, cobrar e cobrar, é fono, é isso e aquilo, atividade, ela tem um carinho e respeito maior pelo pai do que pra mim, você entendeu? Se o pai falar “é sim” é sim! E comigo ela tem resistência e agora se o pai falou ela já “tá bom, tá bom” e já sai. E agora o outro que já ouve, que já é casado e tudo esse é o mais carinhoso gosto de beijar, dar bença toda hora, tá abraçando, colocando no colo, então assim ele é mais apegado a mim e a Helena com o pai dela. Acho, assim, ela tomou aquilo assim de mim de tanto eu ficar cobrando “ah você só cobra de mim!”, ela não gostava de ir pro Betinho, ela não gostava de ir na fono então ela ia o que? Obrigada.

R.: A Sofia ama ir pro Betinho.

C.: O Lorenzo já pergunta se vai ter hoje o Betinho.

R.: A minha também ama ir pra lá só que agora cortou o dela.

C. M.: Mas porque agora na época que eles estão no Betinho lá brinca muito é muito engraçado, a hora que a coisa começar a pegar que começar a leitura, que começar a trabalhar o português mesmo aí você vai ver não vai querer ir, a Helena não queria ir, ia forçada!

R.: A minha gostava demais de ir e esse ela não tá indo por causa que eu coloquei ela pra estudar a tarde, né, e não tem de manhã na idade dela pra ela ir e aí não tinha e ela não tá fazendo.

Pesquisadora: **Aí ano que vem você procura saber se vai continuar esse mesmo horário e muda o horário dela na escola**

R.: Nossa ela é doente pra ir!

C. P.: Mudei uma vez, lembra? Eu tinha colocado o Diego Henrique a tarde e mudei por causa disso porque ia ficar sem frequentar o Betinho. O Betinho é importante!

R.: Aí eu fui na escola pra mudar ela só que eles estavam ocupados na parte da manhã, ela não ia ter intérprete ou eu deixava ela de tarde ou deixava ela na escola sem intérprete até conseguir arrumar outra aí eu falei “não então eu vou deixar do jeito que tá né” porque sem intérprete é mais ruim do que ela não tá indo e eles falaram que iam dá um jeitinho e até hoje eles não conseguiram.

C. M.: E a gente nunca pode olhar o filho da gente assim como coitadinho igual o C. P. falou coitadinho, a Helena foi corrigida como o outro.

R.: Tem que repelir na hora.

C. M.: Era assim ela tinha os castigos dela, tudo normal. Então assim “ah eu não quero ir hoje no Betinho, ah eu não vou mais” aí você fala “ai não vai porque ela não quer ir mais vou deixar” não, força ir porque se não forçar vocês não vão chegar.

R.: E de coitadinho eles não tem nada por que o que eles têm de carinho e o que o povo acha de coitadinho eles tem de muito inteligente.

C.: Olha pra você ver o Lorenzo do jeito que ele é... O Lorenzo ele não queria ir pro colégio aí ele acordou, aí assim, ele é do contra se você falar pra ele que ele tem que ir pro colégio ele não quer ir de jeito nenhum. Aí esses dias ele tava lá em casa e eu pelejando chamado ele né pra ir pro colégio e ele “hum, uhm” aí eu falei “tadinho vou deixar o meu filho sem ir pro colégio” e não foi, no outro dia ele vez do mesmo jeito! Aí eu falei “agora você vai!” levantei ele arrumei ele foi emburrado mas foi pro colégio. Tá vendo?

C. M.: Eu nunca deixei eu sempre disse “tem que ir, tem que ir!”

C. P.: Eu também não, se faltar era só se não acordar mesmo ou sei lá.

R.: A minha ir pra escola esse caso de escola eu nunca tive problema de escola com ela. Ela ama! Não sei se ela é muito doentinha e quando muda o tempo ela tem bronquite e tudo... Ela sempre sente mal, e aí então ela já tem muita falta por causa da gripe, da doença que tem, assim... de bronquite. E aí então, o dia que ela pode ir ela quer aproveitar e ir. Ela ama ir pra escola!

C.: Aí pra você ver o que aconteceu o Lorenzo na primeira vez que deu certo ele pensou ‘vou fazer de novo’, mas aí ele dançou porque ele foi pro colégio. Agora de manhazinha ela acordo ó “colégio, estudar, estudar”!

Pesquisadora: **Então pessoal é isso eu espero que vocês tenham gostado é como eu falei é... Eu depois vou ver se organizo essa oficina tá? É lá na UEG eu gostaria muito de contar com a participação de vocês vou avisar com antecedência quando será, tá? Vou conversar com a Helena, já conversei e ela gostou da ideia mas eu tenho que conversar com os professores lá da aula pra ver se eles sedem um dia tá. Então, a minha expectativa é conseguir fazer essa oficina e lá nessa oficina nós vamos aprender mais um pouquinho, nós vamos compartilhar mais experiências tá? E aí provavelmente a data é novembro tá bom?**

C. M.: E esse trabalho pesquisadora que você está fazendo, até mesmo aquele encontro que teve lá, eu venho percebendo assim o professor não sabia como lidar com surdo, não sabia da dificuldade da mãe de um surdo, não sabia a dificuldade de uma atividade do surdo você entendeu? Então assim eu vejo que desse dia pra cá as coisas para a Helena tá bem mais fácil por quê? Porque os professores entenderam o que que é um surdo porque não sabiam.

R.: Está de parabéns você pesquisadora!

Pesquisadora: **E esse tipo de evento, esse tipo de seminário, esses movimentos que a gente faz, essa pesquisa que eu tô fazendo é justamente pra isso. Pra disseminar, pra**

levar conhecimento, pra quebrar preconceito, pra derrubar barreiras tudo é nesse sentindo né? Então a gente tá sempre trabalhando gostaria de fazer muito mais do que isso? Gostaria. Muito mais, mas a gente não consegue sozinha e o pouco que a gente consegue fazer o pouco que eu consigo eu tô sempre tentando fazer mais e mais justamente pra poder tornar a vida da pessoa surda mais... Pra... Mais acessibilidade, pra menos discriminação, menos preconceito, mais comunicação, seja ela Libras, seja oralizando, seja fazendo leitura labial, seja fazendo um gesto pra que a pessoa não tenha nem vergonha de saber que ela pode conversar com um surdo e de repente ele vai entender, né, até mesmo oralizando.

R.: Uma aceitação mais rápida.

Pesquisadora: **Aceitar, é acabar com a vergonha de se aproximar porque algumas pessoas sentem vergonha não pelo surdo, mas por ele por não saber comunicar com ele.**

R.: Mas hoje tem pessoas que é tem o filho, eu falo porque já vi, tem o filho e tem vergonha de sair com o filho acho que é pessoas que ainda não aceitou né? Que ele é surdo, tipo assim, vai falar né, assim, tem pessoas que não aceita isso ainda da família mesmo.

C. M.: Então eu vejo assim que as pessoas estão mais assim... Mais... Gostando mais de comunicar com as pessoas surdas, estão dando mais atenção quando você sai na rua, você entendeu? Então assim o pessoal já descobriu o que que é isso.

C.: Verdade.

R.: Na escola da minha sobrinha já estão aprendendo. Já tem aula de Libras lá. Elas já tá aprendendo no Aeroporto. Aí a minha sobrinha tá aprendendo, ela tá fazendo lá. Disse que ela poderia fazer dança ou Libras... Ela tinha que escolher um dos dois. Aí ela: “não eu vou escolher Libras pra mim falar com a minha priminha”.

Pesquisadora: Olha aí tá vendo?

C.: Igual lá no colégio do Lorenzo. Lá o pai nosso a E. intérprete faz em Libras e as crianças lá tão tudo fazendo em Libras.

R.: Ela falou pra mim também que tá sendo assim lá.

C.: Coisa mais linda, tá se desenvolvendo pra você ver tipo assim porque aí a criança ela não vai sentir sozinha, por exemplo.

R.: Tá todo mundo junto.

C.: Tá todo mundo junto, então tá falando a mesma né?

R.: É como se fosse a família lá apoiando.

C. M.: É porque o surdo é o seguinte, ele gosta de ficar onde tem alguém que entende ele. Se tem um surdo lá e ele não conhece o surdo e o surdo é de outra cidade mas está no lugar, a Helena ela mexe e vira e vai lá você entendeu? Porque lá vai e aí pronto conversa até demais e não quer ficar sozinha mais.

C. P.: Aí é igual quando eu trabalhava na UEG tinha R., R. né? ela no intervalo ela ia lá conversar comigo porque sabia que eu sabia um pouco de Libras então ela ia conversar comigo e deixava as colegas e passava o tempo todo no intervalo conversando comigo tentando né?

C.: E porque desenvolve.

R.: Realmente é verdade porque o C. P. joga bola e o meu marido também joga e quando ele leva o menino dele a minha fica doidinha atrás dele, me dar é um trabalho porque o dele fala com ela né? Eles se comunicam direitinho no jeito deles lá então assim.

C. P.: O tempo todo junto.

R.: Então assim o C.P. vai jogar e o meu marido também vai jogar e nós fica lá e assim ela ama está atrás do dele, do filho dele.

C. P.: Os dois lá brincando.

C. M.: Eu sei que vocês estão engatinhando ainda.

C.: É, nós estamos engatinhando.

C. M.: Vocês estão engatinhando, a minha preocupação vem muito mais além...

C. P.: Já vem...

C. M.: Porque quer sair à noite, então assim...

C.: Já quer namorar...

R.: A minha preocupação é mocinha, já tô pensando ali dos quinze anos em diante.

C. M.: Acho que são os motivos do meu cabelo branco viu gente!

R.: Mas você está de parabéns a sua já está na faculdade já alcançou uma meta assim bem alta e você vai conseguir.

C.: Isso tá ótimo! Bem alto.

Pesquisadora: É aproveitando a fala da R. vocês todos estão de parabéns pelos filhos maravilhosos que vocês têm, pelo grande trabalho que vocês fazem, pela dedicação que vocês têm enquanto pais. Ser pai não é fácil tem muitas dificuldades, quando eu ouvi vocês falando “não, tá sendo difícil, agora tá sendo uma fase” essa fase existe tanto pra filhos ouvintes quanto para filhos surdos quanto com outras deficiências também. Existem outras deficiências que demandam de muito mais trabalho pros pais e a surdez às vezes não é nada em comparação a isso né?

C. M.: É verdade

Pesquisadora: Então, assim, eu gostaria de agradecer imensamente a vocês pela presença, pela contribuição, pela paciência que vocês têm e tiveram e que tenham ainda, e espero que terão comigo né?

C.: Precisando, estamos aí.

Pesquisadora: E parabenizar por esse é essa dedicação máxima que vocês têm com os filhos de vocês que eu sei que não é fácil tá? Muito obrigada, desculpe se estendeu mais um pouquinho, mas eu vi que vocês estavam conversando...

C. P.: Se soltando mais né.

Pesquisadora: Se interagindo, se soltando e eu só tenho muito a agradecer mesmo tá pela presença!

C. M.: A gente que agradece!

R.: Mas você também está de parabéns pesquisadora, está fazendo um ótimo trabalho!

Pesquisadora: Ai obrigada!

C. P.: É verdade se todos, todos não, um pouco fizessem o que você faz...

R: Pelo menos um pouquinho...

C. P.: Igual, poxa cara, igual eu falo pra B. minha esposa eu falo “nossa eu sinto orgulho demais da pesquisadora” a pesquisadora a gente fez o curso, quando eu fiz o curso de Libras tu fazia também começamos duas turmas né pesquisadora? E formou foi nove ou dez só!

Pesquisadora: Foi.

C. P.: E de lá pra cá ela não parou, sabe? Ela não parou e me lembro quando ela formou na UEG lá também e depois foi pra pós e sempre então tá de parabéns e que Deus te abençoe e que você continue sempre sendo essa pessoa assim que você é!

C. M.: Quando a pesquisadora liga pra mim e a K. e fala “C. M. eu preciso da Helena” o que eu respondo? “você não precisa, você não pede você manda, só me avisar” porque se não fosse essas meninas eu não sei onde eu ia achar suporte e tem a S. também, não sei se você lembra, a S. abraçou desde pequeninha e foi uma mãe pra ela você entendeu? Então assim elas não me pedem nada só me avisa “eu preciso da Helena tal e dia” e sabe tá liberada porque pra mim se não fosse essas meninas também eu acho que não daria conta sozinha acho não, eu não daria conta.

C. P.: Eu perdi ela como intérprete do meu menino eu assim fiquei muito triste, mas ao mesmo tempo feliz né? É porque ela tava dando um salto maior!

C. M.: Eu sempre brigava por causa de falta de intérprete.

R.: Igual a Sofia perdeu ela porque era do CMEI né? Aí mandou ela pra escola e ela teve que fica aí a Sofia também achou ruim.

C. M.: Eu sempre tinha resistência com intérprete porque eu queria que a intérprete ensinasse e não era pra passar a mão na cabeça eu queria que a intérprete é ajudasse ela a entender você entendeu? E a Helena graças a Deus caiu na mão de muita gente, assim, sabe que ajudou muito mesmo. A K. levava a Helena pra casa dela pra fazer trabalho acho que a K. faltava, assim, abrir a cabeça da Helena e enfiar as coisas lá dentro porque a Helena tinha que aprender, aprender e aprender. A pesquisadora também foi uma excelente intérprete pra Helena também e muitas outras né? Então assim se eu for fazer uma história que eu que tenho vontade de fazer.

R.: A gente já passou por muita coisa.

C. P.: fazer um livro.

Pesquisadora: **Então tá, muito obrigada viu? Tenham uma boa noite tá? E aí nós vamos conversando, tá bom?**

R.: Obrigada!

C.: Se precisar nós estamos aqui.

Pesquisadora: **Obrigada, obrigada gente!**

**APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELA PROFESSORA F. A.
(PROFESSORA DA ALUNA SOFIA)**

1. Qual é a sua formação?

R. *Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Ensino em Historia.*

2. Já havia trabalhado com aluno/a/s surdo/a/s anteriormente?

() Sim () Não

3. Quais são os principais desafios que você lida/lidou ao trabalhar com alunos/as surdos/as?

R. *Ter um conhecimento muito raso em Libras.*

4. Como você avalia a participação da família em relação ao desenvolvimento de seu/sua aluno/a surdo/a? A família é participativa?

R. *Os pais são frequentes na escola, mas, em relação ao auxílio às atividades de casa, eles não dão o suporte necessário, pois os pais também não adquiriram o conhecimento em Libras, e, assim, dificulta o auxílio para a aluna, preferindo eles mesmos realizarem as atividades ao invés de ensinar a aluna.*

5. Na sua concepção, qual seria o melhor meio de linguagem para comunicar-se com o/a seu/sua aluno/a surdo/a?

R. *Libras.*

6. Como é o processo de interação social e linguística de seu/sua aluno/a surdo/a mediante o cotidiano escolar?

R. *Através da professora intérprete, que acompanha a aluna, e os cartazes e placas que são espalhados pela escola.*

7. Como você avalia o desenvolvimento de seu/sua aluno/a surdo/a?

R. *A aluna parcialmente acompanha os conteúdos propostos, não apresenta dificuldade na socialização e tem um desenvolvimento razoável.*

**APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELA PROFESSORA V. P.
(PROFESSORA DO ALUNO LORENZO)**

1. Qual é a sua formação?

R. *Licenciatura Plena em Pedagogia-UEG, Biologia-UVA, História-UEG e Pós-graduação em Formação Socioeconômica do Brasil.*

2. Já havia trabalhado com aluno/a/s surdo/a/s anteriormente?

(X) Sim () Não

3. Quais são os principais desafios que você lida/lidou ao trabalhar com alunos/as surdos/as?

R. *Eu, como professora, é devido a não saber a Linguagem de Sinais para ter uma melhor comunicação com eles. Se não tiver a professora intérprete, fica inviável essa comunicação.*

4. Como você avalia a participação da família em relação ao desenvolvimento de seu/sua aluno/a surdo/a? A família é participativa?

R. *A família não é participativa, uma vez que as atividades que vão para casa voltam todas incompletas, não tem participação na vida acadêmica. Tem a visão que ajudar é simplesmente mandar o aluno para a escola, não precisa acompanhar.*

5. Na sua concepção, qual seria o melhor meio de linguagem para comunicar-se com o/a seu/sua aluno/a surdo/a?

R. *Com certeza, a Linguagem de Sinais.*

6. Como é o processo de interação social e linguística de seu/sua aluno/a surdo/a mediante o cotidiano escolar?

R. *Quando lhe convém, interage bem, ou seja, quando tem algo que lhe interessa. Caso contrário, mostra-se agressivo, cheio de manias e falta limites. Acredita-se que ele não tem limites em sua convivência diária com a família, e, na escola, quer que todos façam sua vontade, como a família. O aluno é mal-educado, mostra dedo para os colegas, joga calçado, bate nos colegas com a mochila, fica cuspidando nos colegas. Sobre o processo de linguagem, o aluno ainda não mostra interação com a Linguagem de Sinais, porém compreende pela expressão.*

7. Como você avalia o desenvolvimento de seu/sua aluno/a surdo/a?

R. *Infelizmente não apresentou desenvolvimento positivo devido à falta de acompanhamento da família. Ele não desenvolveu nem comportamento social, pois não apresentou socialização com a turma.*

**APÊNDICE K – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELA PROFESSORA V. C.
(PROFESSORA DO ALUNO DIEGO HENRIQUE)**

1. Qual é a sua formação?

R. *Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Docência no Ensino Superior.*

2. Já havia trabalhado com aluno/a/s surdo/a/s anteriormente?

() *Sim* (X) *Não*

3. Quais são os principais desafios que você lida/lidou ao trabalhar com alunos/as surdos/as?

R. *Um das maiores dificuldades foi ensinar para um aluno surdo sem a intérprete por um mês (por questões burocráticas do Estado). Quando meus alunos tinham intérprete, a dificuldade era o ensino da Língua Portuguesa.*

4. Como você avalia a participação da família em relação ao desenvolvimento de seu/sua aluno/a surdo/a? A família é participativa?

R. *Sim, a família do meu aluno era muito participativa, sempre preocupada com o desenvolvimento do aluno.*

5. Na sua concepção, qual seria o melhor meio de linguagem para comunicar-se com o/a seu/sua aluno/a surdo/a?

R. *A Libras.*

6. Como é o processo de interação social e linguística de seu/sua aluno/a surdo/a mediante o cotidiano escolar?

R. *Ele é muito comunicativo e consegue se comunicar com os colegas e funcionários da escola de maneira muito natural. Os alunos e funcionários sabem algo de Libras, e o aluno surdo, às vezes, usa gestos comuns para se comunicar. Além disso, ele costuma ensinar sinais para colegas e funcionários.*

7. Como você avalia o desenvolvimento de seu/sua aluno/a surdo/a?

R. *Ele é um aluno que se desenvolve muito bem, apresenta dificuldade em Língua Portuguesa, mas há um trabalho para a ampliação de vocabulário e produção de textos. Nas demais disciplinas, ele se desenvolve sem dificuldades.*

**APÊNDICE L – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELO PROFESSOR E. M.
(PROFESSOR DA ALUNA HELENA)**

1. Qual é a sua formação?

R. *Licenciatura em História, Pós-graduação em: Especialização em Ciência Política, Mestrado em História e Doutorado em História.*

2. Já havia trabalhado com aluno/a/s surdo/a/s anteriormente?

(X) Sim () Não

3. Quais são os principais desafios que você lida/lidou ao trabalhar com alunos/as surdos/as?

R. *O principal desafio é discutir o conteúdo com a turma e lidar com o sentimento de impotência por não dominar a Libras para se comunicar com a aluna surda. São duas formas distintas de linguagem, e, diante da turma, é praticamente impossível abordar o conteúdo através das duas, o que nos leva a tornar a língua oral o meio de comunicação. Passar o conteúdo de forma que ele entenda é o principal desafio para lidar com o aluno surdo em sala de aula.*

4. Como você avalia a participação da família em relação ao desenvolvimento de seu/sua aluno/a surdo/a? A família é participativa?

R. *Nos últimos cinco anos, trabalhei com três alunas surdas (Amanda, Helena e Laura). Destas três, apenas uma, que era a Helena, vivia visivelmente em uma família participativa. Avalio que a participação da família, com o apoio necessário, tem uma profunda significância no processo de formação, uma vez que é notória a diferença de entendimento apresentado pelo surdo, que recebe o apoio familiar sobre o conteúdo passado, do que aquele que não recebe esse apoio. Percebo que a Helena desenvolve a habilidade de entendimento da comunicação oral de forma profunda, com o domínio dos códigos da escrita; já as outras duas, elas compreendem muito pouco.*

5. Na sua concepção, qual seria o melhor meio de linguagem para comunicar-se com o/a seu/sua aluno/a surdo/a?

R. *O melhor meio de linguagem para se comunicar com o aluno surdo é, sem dúvida, a Libras. Através desta linguagem, consegue-se codificar o conteúdo da disciplina e compreendê-lo. No entanto, apesar disso, vemos que, no atual contexto, não há ainda uma política efetiva para atender aos casos de pessoas surdas que necessitam de um apoio institucional.*

6. Como é o processo de interação social e linguística de seu/sua aluno/a surdo/a mediante o cotidiano escolar?

R. *Percebo que há ainda muitas restrições da comunidade universitária em relação ao surdo. Nas salas de aula, os próprios alunos não se mobilizam para dar um suporte para o colega surdo. No processo de discussão de conteúdo, algumas poucas vezes, o próprio surdo quem faz o questionamento para alguns colegas, que tenta se comunicar e explicar o que está sendo abordado. Das três, a Amanda é a que mais recebia a atenção e ajuda das colegas de turma,*

e vejo que isso acontecia por ser a mais antiga. Nos primeiros anos, não havia uma intérprete para acompanhá-la, por isso a turma acabou mobilizando-se para comunicar minimamente o conteúdo que ia sendo passado pelo professor. Já a Helena e a Laura entraram em uma época que havia uma única intérprete na universidade para acompanhá-las; por conta disso, não recebiam a atenção das colegas de turma. Nos momentos de intervalo, sempre via as duas se comunicando com a intérprete, ou seja, a comunidade acadêmica em si não as acolhia no sentido de estabelecer uma comunicação. A universidade em si tem-se preocupado muito pouco em atender a todas as necessidades que apresenta; por conta disso, cria-se uma relação de exclusão, não de integração.

7. Como você avalia o desenvolvimento de seu/sua aluno/a surdo/a?

R. Das três alunas surdas com as quais trabalhei até hoje, avalio que apenas a Helena apresentou um desenvolvimento que seguia o mesmo desenvolvimento dos demais da turma. Inclusive me impressionava a perspicácia dela na explicação do conteúdo nos seminários, pois conseguia aprofundar-se mais do que os demais da turma, com um entendimento profundo do conteúdo, conseguindo relacioná-lo inclusive com questões do cotidiano e com outras leituras. A Amanda e a Laura visivelmente não tinham o suporte necessário da instituição, e provavelmente da família, o que prejudicou a formação no que diz respeito ao entendimento e assimilação do conteúdo da disciplina. Era comum a Amanda estar na universidade e não haver um intérprete para acompanhá-la, assim como vi, várias vezes, isso acontecer com a Laura. A Laura era a mais prejudicada, pois ninguém da turma tentava uma aproximação para se comunicar, e, na falta de um intérprete, ela ficava sentada apenas olhando o que se passava. O fato de não assimilar o conteúdo era visível nas avaliações, pois não conseguia desenvolver minimamente uma questão e relacioná-la com o conteúdo estudado. Então, das três, penso que apenas a Helena tenha conseguido manter um desenvolvimento dentro do que se espera para um estudante surdo.

ANEXOS

ANEXO A

PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA – UEG

UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O SUJEITO SURDO E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DA FORMAÇÃO DA LINGUAGEM: A FAMÍLIA E A ESCOLA COMO AGENTES POTENCIALIZADORES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LIBRAS

Pesquisador: TATIANE DA SILVA CARVALHO PEREIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 09393319.6.0000.8113

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.318.720

Apresentação do Projeto:

Segundo redação da pesquisadora:

"Esta pesquisa se insere na área de conhecimento da Educação da Linguagem e Tecnologia, na linha de pesquisa Linguagem, no âmbito do Programa de Pós graduação em Linguagem Educação e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis-GO. Partiremos de uma investigação de cunho qualitativo. Lançaremos mão da pesquisa colaborativa, onde serão analisados contextos sociais e linguísticos, sendo desta forma, necessário utilizar alguns procedimentos de coletas de dados. Para a análise, dos dados serão aplicados os procedimentos para a triangulação de dados, que de acordo com Flick (2009), significa a combinação entre diversos métodos qualitativos, mas também a combinação entre métodos qualitativos e quantitativos (p.14).A pesquisa de campo é uma metodologia necessária para se compreender o contexto de inserção do indivíduo surdo, analisando sua interação entre surdos e ouvintes, assim como o processo de desenvolvimento dentro dos espaços escolares e familiar, analisando assim, seu convívio social e familiar, nos critérios afetivos e cognitivos. Os procedimentos metodológicos para coleta de dado serão por meio de entrevistas filmadas, baseadas em questionários prévios, observação da interação cotidiana, diários de campo pra anotações acerca dos observações."

Objetivo da Pesquisa:

Segundo redação da pesquisadora:

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99 L Bloco III L Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
UF: GO Município: ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cep@ueg.br

Continuação do Parecer: 3.218.730

***Objetivo Primário:**

Analisar o processo de formação do indivíduo surdo a partir do desenvolvimento da linguagem, baseada na interação linguística potencializada nos contextos familiares e acadêmicos.

Objetivo Secundário:

- 1 - Identificar no contexto educacional e familiar, os desafios referentes ao preconceito e marginalização das línguas de sinais e as implicações desta conduta refletidas no processo de aquisição da Libras;
- 2 - Reconhecer os conceitos de linguagem, identidade surda e cultura surda, produzidas e reproduzidas dentro dos espaços familiares e escolares, com a finalidade de analisar o processo de aceitação da Libras pelos atores envolvidos, sejam estes surdos ou ouvintes;
- 3 - Analisar o processo de aquisição da linguagem por meio da Libras e as implicações desta, no contexto de construção identitária do indivíduo surdo e o seu processo de desenvolvimento.*

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo redação da pesquisadora:

***Riscos:**

Os riscos que envolve a pesquisa são os relacionados a exposição de nomes, bem como de imagens, contudo, para se evitar qualquer tipo de dano pessoal, adotaremos o critério do anonimato, assim como lançar mão de termos autorização devidamente preenchidos e assinados.

Benefícios:

Os benefícios desta pesquisa estão relacionados ao fato de que por meio das comprovações e/ou refutações em torno do desenvolvimento linguístico do indivíduo surdo por meio da aquisição da língua de sinais, proporcionará a comunidade surda usuária da Libras o fortalecimento acerca do direito linguístico assegurado às pessoas surdas.*

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa relevante em que a pesquisadora demonstra o compromisso em resguardar a integridade dos participantes, conforme preconizado pelas resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos obrigatórios foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as recomendações e pendências elencadas por este Comitê foram satisfatoriamente cumpridas pela pesquisadora.

Endereço: BR 153 Quadra Ásua, Km 99 L. Bloco III L. Térreo
 Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
 UF: GO Município: ANAPOLIS
 Telefone: (62)3328-1434 E-mail: csp@ueg.br

Continuação do Parecer: 3.318.730

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UEG considera o presente protocolo APROVADO e que o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado e lembramos que a pesquisadora responsável deverá encaminhar os relatórios (parcial (semestral) e final) de acordo com o disposto na Resolução do Conselho Nacional de Saúde n. 510/16. Os modelos encontram-se disponíveis na página do CEP-UEG. O prazo para a entrega do Relatório Final, via notificação na Plataforma Brasil, é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para março de 2020.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE INFORMACOES BASICAS_DO_PROJETO_1249614.pdf	06/05/2019 19:50:18		Aceito
Outros	TCLE_participante.docx	06/05/2019 19:31:53	TATIANE DA SILVA CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEresponsavel.docx	06/05/2019 19:11:58	TATIANE DA SILVA CARVALHO PEREIRA	Aceito
Outros	termo_compromisso.pdf	06/05/2019 19:08:43	TATIANE DA SILVA CARVALHO	Aceito
Outros	TALE_participante.docx	06/05/2019 19:00:02	TATIANE DA SILVA CARVALHO	Aceito
Outros	questionario_responsaveis.docx	02/04/2019 11:35:06	TATIANE DA SILVA CARVALHO	Aceito
Outros	Questionarioprofessores.docx	02/04/2019 11:34:25	TATIANE DA SILVA CARVALHO	Aceito
Outros	autorizacao_escola.docx	02/04/2019 11:18:00	TATIANE DA SILVA CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investidor	Projeto_atualizado.docx	02/04/2019 11:15:38	TATIANE DA SILVA CARVALHO PEREIRA	Aceito
Outros	TALE.docx	02/04/2019 11:12:25	TATIANE DA SILVA CARVALHO	Aceito
Outros	termo_compromisso2.pdf	25/02/2019 21:15:09	TATIANE DA SILVA CARVALHO	Aceito
Cronograma	Cronograma_projeto.docx	20/02/2019 17:30:02	TATIANE DA SILVA CARVALHO	Aceito
Orçamento	Gastos_planejados.doc	08/02/2019 16:19:05	TATIANE DA SILVA CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	06/02/2019	TATIANE DA SILVA	Aceito

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99 - Bloco III - Térreo

Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903

UF: GO Município: ANAPOLIS

Telefone: (62)3328-1434

E-mail: cep@ueg.br

UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 3.318.720

Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	17:52:38	CARVALHO	Aceito
----------------	-----------------	----------	----------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANAPOLIS, 10 de Maio de 2019

Assinado por:
Luciana de Souza Ondel
(Coordenador(a))

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 96 L. Bloco III L. Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 **E-mail:** cnp@ueg.br