

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
DISTÚRBIOS DA COMUNICAÇÃO HUMANA**

**LÍNGUA E LINGUAGEM NO DIÁLOGO MÃE OUVINTE -  
FILHO SURDO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Carine Martins Barcellos**

**Santa Maria, RS, Brasil.**

**2011**



# **LÍNGUA E LINGUAGEM NO DIÁLOGO MÃE OUVINTE - FILHO SURDO**

**Carine Martins Barcellos**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação Humana, Área de Concentração em Linguagem Oral e Escrita, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana**

**Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Ramos de Souza**  
**Co-orientadora: Profa. Dra. Themis Maria Kessler**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2011**



**Universidade Federal de Santa Maria**  
**Centro de Ciências da Saúde**  
**Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação**  
**Humana**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de  
Mestrado

**LÍNGUA E LINGUAGEM NO DIÁLOGO MÃE OUVINTE - FILHO**  
**SURDO**

elaborada por  
**Carine Martins Barcellos**

como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Ana Paula Ramos de Souza, Dra. (Presidente/Orientadora)**

---

**Themis Maria Kessler, Dra. (Co-orientadora/UFSM)**

---

**Elisane Maria Rampelotto, Dra. (UFSM)**

---

**Elenir Fedosse, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, agosto de 2011



## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me acompanhar a cada passo dessa longa e importante caminhada.

Às crianças e aos seus responsáveis que colaboraram para que esta pesquisa pudesse se realizar, solícitos ao aceitarem a proposta. Aos funcionários do Serviço de Atendimento Fonoaudiológico (SAF) da Universidade Federal de Santa Maria e as acadêmicas do ATFON 2009.

À professora Ana Paula Ramos de Souza pela incansável paciência e atenção a mim dedicadas na elaboração desse trabalho.

À professora Themis Maria Kessler, pela atenção, dedicação e orientação, co-orientação, orientação, co-orientação (não foi erro de redação, foi assim mesmo que ocorreu!) na elaboração da dissertação.

Aos membros da banca Profa. Dr<sup>a</sup>. Elisane Maria Rampelotto e à Profa. Dr<sup>a</sup> Elenir Fedosse por aceitarem participar da banca contribuindo com suas considerações para o enriquecimento do trabalho.

Às colegas que me acolheram e acompanharam nesta caminhada e um agradecimento especial às queridas colegas Lisi, Fran e Jana que junto comigo formavam o famoso “Quarteto Fantástico Multidisciplinar”. Ainda, a minha eterna “bixo” e amiga, Luciana Fortes. A vocês que estiveram presentes compartilhando e vivenciando momentos únicos, difíceis, agradáveis, especiais e divertidos. A companhia e o apoio de vocês foram fundamentais para que eu chegasse até o fim. Obrigada pelas palavras de apoio e carinho.

Minha gratidão eterna aqueles que me fizeram viva e me fazem viver: Pai e Mãe. A vocês o meu mais sincero obrigada e o meu mais profundo afeto. Não devo menos que a vida, em meu coração para sempre guardados. Sabemos da saudade que nos circunda e da força que temos unidos. Amor e gratidão eternos.

Ao meu anjo, minha irmã Júlia. Onde quer que estejas, saiba que todas as minhas conquistas são por ti e para ti e sempre serão. Meu sentido maior, minha força, uma saudade que não cessa. A ti tudo o que sou, a ti meu amor eterno.

Ao meu namorado Marcos Dall’ Agnol, companheiro indispensável que foi dedicado, compreensivo, incansável e solícito sempre que precisei. Obrigada amor!

Aos amigos mais loucos e queridos do mundo, em especial: Luísa, Jéferson, Maira, Leandro, Maurício, Gerson, Karen, Waleska e Dílson, mas também a todos os eternos amigos “Fossas”. Obrigada por fazerem parte daquilo que sou. Pelos dias de ontem, pelas longas conversas, pela identidade de hoje, pelo futuro onde terão morada grandes lembranças.

À UFSM e ao Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana do Departamento de Fonoaudiologia, aos professores e funcionários, pela oportunidade da realização deste mestrado.

*Não falo como você fala, mas vejo bem o que você me diz...*

(Eu era um lobisomem juvenil - Renato Russo)



## **RESUMO**

**Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação  
Humana  
Universidade Federal de Santa Maria**

### **Língua e Linguagem no Diálogo Mãe Ouvinte-Filho Surdo**

Autora: Carine Martins Barcellos  
Orientadora: Prof. Dr. Ana Paula Ramos de Souza  
Co-Orientadora: Prof. Dr. Themis Maria Kessler  
Santa Maria, 2011.

Esta pesquisa analisou as possibilidades de diálogo entre mãe-ouvinte/filho-surdo em situação monolíngue em Português Brasileiro (PB) e bilíngue (PB e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS), o discurso materno acerca de seus sentimentos para com a surdez e a relação desses com a escolha da proposta terapêutica/educacional para os filhos e o domínio linguístico da criança surda em situação bilíngue ou monolíngue na interação com as mães. A análise foi qualitativa, descritiva, de casos e a amostra de conveniência, constituída de três crianças de ambos os sexos, entre 2 e 6 anos, com diagnóstico de surdez bilateral de grau severo ou profundo usuárias ou não de Aparelho de Amplificação Sonora Individual que não apresentavam outro distúrbio associado e que estivessem em atendimento no Serviço de Atendimento Fonoaudiológico da Universidade Federal de Santa Maria. As mães foram entrevistadas, respondendo perguntas com temas acerca das escolhas linguísticas, educacionais e terapêuticas e dos sentimentos maternos acerca da surdez. As respostas foram transcritas e categorizadas a partir das respostas que explicitassem as representações maternas sobre a surdez e as possibilidades linguísticas dos filhos. Foram, também, realizadas filmagens das díades em situação lúdica, sendo transcritas codificando os enunciados de modo distinto. A análise das filmagens enfocou a situação comunicativa, a existência ou não de diálogo entre mãe-filho, e o domínio linguístico das crianças em ambas as línguas. Os resultados demonstraram que a criança em situação bilíngue apresentou maior domínio linguístico tanto em função da disposição de LIBRAS e PB, quanto pela aceitação maior de sua condição auditiva por parte a mãe; o fato de apresentar surdez severa teve influência positiva em seu desenvolvimento linguístico. As duas crianças em situação monolíngue em PB apresentaram domínio linguístico menor, tanto pela presença de surdez profunda, como pela menor aceitação de sua condição auditiva por parte dos familiares. Concluiu-se que as possibilidades de engajamento no diálogo de sujeitos surdos em situação bilíngue são ampliadas na medida em que haja aceitação familiar de sua condição auditiva e compreensão das suas possibilidades linguísticas, educacionais e terapêuticas, pois o funcionamento de linguagem foi maior no sujeito bilíngue PB e LIBRAS do que nos monolíngues em PB na amostra estudada.

**Palavras-chave:** surdez, língua/linguagem, diálogo.



## **ABSTRACT**

**Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação  
Humana  
Universidade Federal de Santa Maria**

### **Language in the Dialogue between Hearing Mother and Deaf Child**

Autora: Carine Martins Barcellos  
Orientadora: Prof. Dr. Ana Paula Ramos de Souza  
Co-Orientadora: Prof. Dr. Themis Maria Kessler  
Santa Maria, 2011.

This research examined the possibilities of dialogue between mother-hearing/deaf-child in monolingual situation of Brazilian Portuguese (BP) and bilingual (BP and Brazilian Sign Language – LIBRAS), the mother's speech about her feelings toward deafness and the relationship of these aspects with the selection of the therapeutic/educational suggestion for the children and the deaf child's linguistic skills in bilingual or monolingual situation interacting with their mothers. The analysis was qualitative, descriptive, case study and a convenience sample, consisting of three children of both sexes between 2 and 6 years old, diagnosed with bilateral deafness, severe or profound users or not users of hearing aid who had no other associated disorder and who were in attendance at the Speech Therapy Service at the Federal University of Santa Maria. The children's mothers were interviewed, answering questions about the choices with themes of language, educational and therapeutic and maternal feelings about deafness. The responses were transcribed and categorized from the responses that make explicit the maternal representations about deafness and the linguistic possibilities of the children. We also carried out footage of the dyads in play, and coded the transcribed statements differently. The analysis focused on the filming of the communicative situation, the presence or absence of dialogue between mother and child, and the linguistic ability of children in both languages. The results showed that children in bilingual language area showed higher linguistic skills either in terms of provision of LIBRAS and BP, or the greater acceptance of their hearing status by the mother; the fact that severe deafness had a positive influence on their language development. Both children in monolingual situation of BP showed low linguistic abilities either by the presence of profound deafness, or by less acceptance of their hearing status by the family. It was concluded that the chances of engagement in dialogue of the deaf subjects in bilingual situations are magnified because of the acceptance of their hearing status by their families and understanding of their linguistic, educational and therapeutic possibilities, because the functioning of language was higher in BP and LIBRAS bilingual subjects than in BP monolinguals in the studied sample.

**Keywords:** deafness, language, dialogue.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	- Identificação da amostra da pesquisa .....	54
-----------------	----------------------------------------------	----

ARTIGO 1: Concepção materna acerca da surdez e disposição de língua à criança surda

<b>Quadro 1</b>	- Identificação da amostra da pesquisa do artigo 1 .....	62
-----------------	----------------------------------------------------------	----

ARTIGO 2: O Diálogo mãe-ouvinte/filho-surdo e o funcionamento da linguagem em situação monolíngue e bilíngue

<b>Quadro 1</b>	- Identificação da amostra da pesquisa do artigo 2 .....	78
<b>Quadro 2</b>	- Transcrição da cena 1 da díade A e M/A .....	79
<b>Quadro 3</b>	- Transcrição da cena 2 da díade A e M/A .....	79
<b>Quadro 4</b>	- Transcrição da cena 3 da díade A e M/A .....	80
<b>Quadro 5</b>	- Transcrição da cena 4 da díade A e M/A .....	80
<b>Quadro 6</b>	- Transcrição da cena 5 da díade A e M/A .....	81
<b>Quadro 7</b>	- Transcrição da cena 6 da díade A e M/A .....	81
<b>Quadro 8</b>	- Transcrição da cena 7 da díade A e M/A .....	83
<b>Quadro 9</b>	- Transcrição da cena 1 da díade M e M/M .....	84
<b>Quadro 10</b>	- Transcrição da cena 2 da díade M e M/M .....	85
<b>Quadro 11</b>	- Transcrição da cena 3 da díade M e M/M .....	85
<b>Quadro 12</b>	- Transcrição da cena 1 da díade L e L/V .....	86
<b>Quadro 13</b>	- Transcrição da cena 2 da díade L e L/V .....	86



## LISTA DE REDUÇÕES

UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria
PB	– Português Brasileiro
LIBRAS	– Língua Brasileira de Sinais
AASI	– Aparelho de Amplificação Sonora Individual
SAF	– Serviço de Atendimento Fonoaudiológico
INES	– Instituto Nacional de Educação de Surdos
FENEIDA	– Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo
FENEIS	– Federação Nacional de Integração dos Surdos
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
CAAE	– Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
ABSL	– Aquisição Bilíngue da Segunda Língua
L1	– Primeira Língua
L2	– Segunda Língua



## **LISTA DE APÊNDICES**

<b>APÊNDICE A</b> – Entrevista sobre a experiência da maternidade .....	112
-------------------------------------------------------------------------	-----



## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO A</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	116
<b>ANEXO B</b> – Termo de Confidencialidade .....	118



# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	19
<b>2.1 Breve Histórico da Surdez e da Educação de Surdos</b> .....	19
<b>2.2 As Repercussões da Surdez no Âmbito Familiar</b> .....	26
<b>2.3 Aquisição da Linguagem e Surdez</b> .....	33
2.3.1 Estudos sobre a aquisição da linguagem pela criança surda .....	33
2.3.2 Aspectos particulares da aquisição bilíngue: reflexões para a situação da criança surda .....	40
2.3.3 Reflexões acerca do interacionismo e possíveis repercussões para se pensar a aquisição da linguagem pela criança surda.....	47
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	53
<b>4 RESULTADOS</b> .....	57
<b>4.1 ARTIGO 1: Concepção materna acerca da surdez e disposição de língua     à criança surda</b> .....	58
<b>4.2 ARTIGO 2: O Diálogo mãe-ouvinte/filho-surdo e o funcionamento da     linguagem em situação monolíngue e bilíngue</b> .....	74
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	95
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	99
<b>APÊNDICES</b> .....	111
<b>ANEXOS</b> .....	115



# 1 INTRODUÇÃO

Benveniste afirma em seu texto “Da subjetividade na linguagem”, de 1958, página 286: “A linguagem ensina a própria definição de homem. É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”. Segue, na mesma página, afirmando que a subjetividade da qual trata em seu texto é “a capacidade do locutor para se propor como sujeito”. O que Benveniste parece defender é que o homem, constituído pela linguagem é aquele que, quando locutor, ocupa a posição discursiva de um *eu*, e realiza um ato discursivo individual a partir do qual demonstra seu nível de apropriação do sistema lingüístico e sua possibilidade de passar da posição de locutor a sujeito. O exercício da linguagem permite, portanto, o fundamento da subjetividade. O autor sintetiza este princípio ao dizer, no mesmo texto, na página 288: “É na instância do discurso na qual eu designa o locutor e que este se enuncia como sujeito”. Portanto, a linguagem não se restringe ao domínio de um sistema lingüístico utilizado na comunicação com outro ser humano. Ela é uma forma de ser e, por isso, constitutiva, pois por meio dela pensamos e sentimos, e demonstramos isso ao mundo. Assim, quando uma criança inicia o processo de aquisição da linguagem, o que está em jogo não é apenas sua possibilidade de virar um locutor, mas de se constituir como um sujeito, tanto do ponto de vista psíquico quanto lingüístico.

A linguagem tem início nas primeiras relações que a criança estabelece com os demais, de modo especial com a mãe. Tais interações se dão por meio de uma língua própria da relação mãe-filho, a língua materna.

Martins (2004, p. 194) coloca que a suposição da mãe de que no bebê existe um sujeito permite que a mesma utilize uma linguagem muito particular por meio da qual ela interpretará seus sinais e o introduzirá no mundo da fala.

O desejo da mãe em relação ao filho e a tentativa de correspondência deste filho a tal desejo materno são as bases para a relação materno/infantil, cujo efeito, por meio do funcionamento da linguagem, será a constituição do sujeito, ou seja, o bebê ainda não é um sujeito até que desenvolva um vínculo e uma relação com seus pais, cujo ponto de partida é um projeto simbólico que estes estabelecem para ele (SOLÉ, 2004).

O nascimento de um filho surdo em uma família ouvinte acarreta uma mescla de sentimentos e pensamentos na família, principalmente nas mães dessas crianças que estarão no convívio diário e serão as primeiras responsáveis pelo cuidado e desenvolvimento desse sujeito. Além da constituição da mãe em sua função materna (CORIAT & JERUSALINSKY, sd) que pode ser problemático independentemente da surdez, há conflitos inerentes à situação da surdez do filho. As contradições, entre o filho ouvinte imaginado e o filho real surdo, e entre o domínio linguístico da mãe (língua oral) e as possibilidades linguísticas do filho (Língua de Sinais, língua oral) são de difícil solução para a família, sobretudo para a mãe. Pode haver também um imaginário sobre o que é realmente a surdez, se ela ocasiona ou não déficits cognitivos, o que pode interferir na relação inicial entre o bebê surdo e seus familiares ouvintes (BORNE & RAMOS, 2007; RAYMANN, 2007). É necessário que quem realize a função parental frente à criança surda entenda que não existem limitações cognitivas e afetivas ocasionadas pela surdez e que o desenvolvimento do bebê surdo depende da reação familiar à surdez e das possibilidades sociais oferecidas a ele tanto do ponto de vista linguístico quanto educacional (GÓES, 1996).

No campo psicanalítico, busca-se aprofundar a relação entre o exercício das funções parentais e o modo como tal exercício se reflete nas interações comunicativas mãe-filho. Afirma-se que, a presença de uma alteração orgânica, como a surdez, pode levar a uma lesão fantasmática parental em relação a esta condição do filho e as singularidades sociais e culturais decorrentes. Tal situação pode acarretar limitações psíquicas ao surdo, como “a restrição da autonomia e até a um maior risco psíquico” (SOLÉ, 2004, p. 208). A criança surda que está inserida em uma família ouvinte enfrenta, desde o nascimento, as expectativas de seus pais que tem para ela um projeto simbólico construído para um filho ouvinte. Por isso, o desenvolvimento da criança surda e sua relação parental são, muitas vezes, conflitantes desde o início (SILVA, PEREIRA & ZANOLLI, 2007).

Solé (2004) afirma que os quadros autísticos, psicóticos e depressivos podem aparecer concomitantemente ao desenvolvimento da criança surda. Isso porque a depressão na reação parental durante o diagnóstico da surdez pode influenciar o desenvolvimento psíquico do surdo. Tal depressão está ligada ao sentimento de impotência e fraqueza frente à surdez do filho. A autora coloca que, mesmo que “não se considere a surdez como a causa principal e direta dos problemas de

conduta que os surdos apresentam”, esses problemas são atribuídos à falta de comunicação linguística na família, pois a comunicação exclusiva na língua oral exigida produz um descompasso nas trocas mãe-filho, o que pode ser vivido como ruptura e separação aniquilante pelo bebê.

A autora ressalta, portanto, que o descompasso entre a língua materna (no caso deste estudo o Português Brasileiro<sup>1</sup>) e a língua mais acessível ao filho surdo (Língua Brasileira de Sinais<sup>2</sup>) traz interrogações tanto para a clínica quanto para o processo educacional do sujeito surdo. Assim, quando se opta por uma educação monolíngue, seja em língua oral ou em Língua de Sinais, correm-se riscos de rupturas tanto para o filho quanto para a mãe. Para o surdo há que se considerar o esforço e a dificuldade para utilizar a língua oral, o que abrange o risco de ficar sem língua, como relatam vários surdos adultos oralizados no trabalho de Borne (2008). Do lado materno, a dificuldade de utilizar a língua natural para o filho, a Língua de Sinais.

A proposta bilíngue, de certo modo, apresenta-se como meio termo nessa situação difícil. Embora não elimine as dificuldades citadas tanto por parte do surdo quanto da mãe ouvinte, poderá criar possibilidades de ambos utilizarem, ao menos um pouco, a língua do outro, ou seja, enseja o partilhamento de um esforço de comunicação.

Sabe-se, no entanto, que nem sempre o bilinguismo é a realidade dos surdos. Assim, como se têm surdos apenas acessando a Língua de Sinais, existem aqueles que estão expostos apenas à língua oral, tanto no âmbito familiar quanto na escola. A partir de tal observação na realidade de Santa Maria, sobretudo de algumas crianças atendidas no Serviço de Atendimento Fonoaudiológico do curso de Fonoaudiologia da UFSM, surgiu a questão investigada nesta pesquisa: a análise das impressões maternas acerca da surdez e o papel da língua nas interações entre mãe ouvinte e filho surdo. Busca-se discutir os efeitos da disposição e o domínio linguístico da criança e da mãe, em relação tanto ao PB quanto a Língua Brasileira de Sinais, nas interações e no funcionamento de linguagem durante o diálogo entre a díade mãe-filho.

---

<sup>1</sup> Sempre que fizer referência a Português Brasileiro será utilizada a sigla PB.

<sup>2</sup> Sempre que fizer referência a Língua Brasileira de Sinais será utilizada a sigla LIBRAS.

A hipótese central deste estudo é de que a concepção que mães ouvintes têm acerca da surdez poderão produzir efeitos na escolha da língua a ser disponibilizada a criança, ou seja, a língua a qual a criança será exposta nos distintos ambientes que frequenta (sobretudo a língua a ser privilegiada na interação mãe-filho), poderá refletir na construção do projeto simbólico da mãe em relação ao filho e, objetivamente, os desafios comunicativos poderão se refletir no desenvolvimento da criança surda. Busca-se, nesta pesquisa, refletir sobre os elementos que se combinam nas escolhas familiares, sobretudo o imaginário sobre a surdez e os sentimentos familiares a partir do diagnóstico e como tais situações tão singulares se refletem nas interações linguísticas dos familiares com a criança surda (SILVA, 2008; SILVA, ZANOLLI, PEREIRA, 2007). Como as mães são as figuras parentais mais presentes neste grupo, as interações dessas com seus filhos serão o foco desta pesquisa. Pretende-se, com isso, trazer novas reflexões para se pensar no processo terapêutico e educacional do surdo desde o momento da detecção precoce da surdez até as idades mais avançadas em que o processo de escolarização tem lugar.

Sabe-se que o funcionamento da linguagem no diálogo adulto-criança, em uma perspectiva interacionista (adotada neste estudo), assume caráter decisivo na aquisição da linguagem (DE LEMOS, 1992). Se os interlocutores não utilizam uma língua de mesma modalidade, surgem desafios maiores à aquisição da linguagem. Por isso, se pretende observar de que forma o acesso simbólico se dá nas interações entre mãe ouvinte e filho surdo, considerando-se as distintas possibilidades linguísticas para o surdo: monolinguismo em LIBRAS ou em PB ou LIBRAS e PB concomitantes ou seqüenciais e para tanto, foram selecionados três casos da clínica-escola do curso de graduação em Fonoaudiologia da Universidade Federal de Santa Maria. Não havia casos de monolinguismo em LIBRAS, por isso, não foi possível observar esta condição linguística.

A partir do exposto, traçou-se como objetivo deste estudo analisar as possibilidades comunicativas de mães ouvintes com seus filhos surdos em situação monolíngue em PB e em situação bilíngue PB e LIBRAS.

Inicialmente, buscou-se analisar as impressões maternas acerca da surdez e da relação dessas com a escolha da proposta terapêutica/educacional monolíngue ou bilíngue para os filhos e, a seguir, analisar o domínio linguístico da criança surda em situação bilíngue e/ou monolíngue.

Acredita-se que esta pesquisa possa trazer novos elementos para se pensar as propostas terapêuticas e educacionais precoces diante da surdez. Talvez possa abrir espaços de reflexão que transcendam a simples defesa desta ou daquela proposta terapêutica/educacional e possibilite vislumbrar a singularidade do funcionamento de linguagem e das inúmeras possibilidades de desenvolvimento para a criança surda. Além de tais possibilidades bem como ressaltar a importância do papel constitutivo da linguagem na vida de uma criança, seja ela ouvinte ou surda.



## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

A partir de estudos sobre a história da surdez analisaremos seus efeitos ideológicos no comportamento familiar e na vida do surdo. Aborda-se ainda o processo de aquisição da linguagem pela criança surda e pela criança ouvinte, ressaltando-se a importância não apenas da língua escolhida, mas de como se concebe o funcionamento da linguagem, ou seja, as concepções de linguagem e de sujeito, tanto em situação monolíngue quanto bilíngue.

### **2.1 Breve Histórico da Surdez e da Educação de Surdos**

Considerando-se o histórico da surdez, de como ela era vista em tempos remotos até a forma dos dias atuais, houve um longo caminho que parte da exclusão do surdo à aceitação da Língua de Sinais.

Capovilla (2001) coloca que o histórico da surdez, que data em torno de 400 anos (alguns autores citam o século XV e outros século XVI), conta com um começo em que havia pouca compreensão do problema e os surdos eram colocados em asilos e excluídos da sociedade, pois não haviam escolas especializadas. A surdez era confundida com uma inferioridade de inteligência e por isso consideravam os surdos como incapazes de desenvolver qualquer potencial, o que os colocava a margem da sociedade e sem direitos assegurados (TELFORD & SAWREY, 1988; GOLDFELD, 2002).

Os primeiros educadores de surdos surgiram na Europa e criaram diferentes metodologias de ensino que iam desde a utilização da oralização até códigos visuais próprios, podendo associar diferentes tipos de comunicação (GOLDFELD, 2002). Girolamo Cardano (1501 – 1576), um cientista italiano, associava sinais e linguagem escrita, enquanto que o monge beneditino espanhol Pedro Ponce de León (1520 – 1584) que, além de sinais, utilizava treinamento de voz e leitura labial. Segundo Lacerda (1998), nos séculos seguintes, muitos professores dedicaram-se à educação de surdos, podendo-se destacar o seguinte: o espanhol Ivan Pablo Bonet

(1573-1633), o francês Abbé Charles Michel de l'Épée (1712-1789), os alemães Samuel Heinicke (1727-1790) e Friedrich Moritz Hill (1805-1874), o escocês Alexander Graham Bell (1847-1922) e o belga Jean-Ovide Declory (1871-1932). Esses estudiosos divergiram quanto ao método mais indicado para a comunicação e desenvolvimento da linguagem de sujeitos surdos. Uns acreditavam que o ensino deveria priorizar a língua falada (Método Oral Puro) e outros utilizavam a Língua de Sinais e o treinamento de fala (Método Combinado) (LACERDA, 1998).

Em vista dos avanços tecnológicos que facilitaram o aprendizado da fala oral, o oralismo passou a ser predominantemente utilizado pelos profissionais que atuavam na área da surdez na metade do século XIX. O oralismo baseia-se na crença de que a língua oral é a única forma desejável de comunicação e que qualquer forma de gesticulação deve ser evitada. O que subjaz tal visão é que o aprendizado de uma língua de sinais impediria uma atitude bilíngue por parte do surdo, visto que esta língua seria preferida e mais investida do que a língua oral, considerada fundamental para a integração do surdo na comunidade ouvinte. Segundo Goldfeld (2002, p. 33) “o *Oralismo* ou filosofia oralista visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português).” No entanto, estudos científicos acerca do bilinguismo demonstram que a aquisição de uma língua não impede e mais, facilita o aprendizado de outra (DE HOUWER, 1997).

Durante praticamente um século (meados do século XIX a meados do século XX), a abordagem oralista foi amplamente utilizada por profissionais que atuavam na educação de surdos. Porém, considerando-se os métodos e tecnologias disponíveis à época, os resultados do trabalho nessa linha não mostraram grandes sucessos, isto porque grande parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória, ou seja, os surdos não desenvolviam nem uma nem outra língua, implicando um atraso significativo no desenvolvimento global desses sujeitos (LACERDA, 1998).

A partir das pesquisas linguísticas básicas de Stokoe (1960, 1965, 1976) sobre a *American Sign Language* (ASL, a Língua de Sinais Americana), seguiram-se diversos estudos acerca da estrutura das línguas de sinais em diferentes áreas da ciência. Com o entendimento que não só a língua oral seria a única forma de linguagem, a Língua de Sinais tornou a ressurgir associada à forma oral, com o aparecimento de novas correntes, como a Comunicação Total (CICCONE, 1990;

DENTON, 1970; RAYMANN & WARTH, 1981) que “recomenda o uso simultâneo dos códigos manuais (que tem como objetivo representar de forma espaço-viso-manual uma língua oral) com a língua oral.” (GOLDFELD, 2002, p.38). A comunicação total coloca-se como um movimento oposto ao oralismo, não propriamente um método, pois não visava respeitar o surdo em sua condição de diferença linguística natural, mas buscava, no uso dos sinais, uma forma de este sujeito utilizar a língua oral. Porém, com a combinação da língua oral e os sinais, as crianças não tinham acesso a nenhuma língua de maneira plena, tornando-se, ao invés de bilíngues, o que Capovilla (2001, p. 109) denominou de “hemi-lingües”, sem conhecer os limites entre uma e outra língua.

Ainda que os sinais sejam admitidos na abordagem da Comunicação Total, são utilizados como “bengalas” (no sentido de apoio) para o aprendizado da língua oral, não como língua propriamente dita. Em virtude disso, diversos estudos sobre a Língua de Sinais procuraram comprovar a relevante importância desta língua para o desenvolvimento do sujeito surdo, surgindo com isto o bilinguismo. Esta filosofia

[...] tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngüe, ou seja, deve adquirir como língua materna língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. (GOLDFELD, 2002, p. 42).

O bilinguismo, no sentido atual, pressupõe que o surdo tenha como primeira língua a Língua de Sinais, e que a introdução de uma segunda língua seja dada como uma língua estrangeira, sendo a língua oficial de seu país na modalidade escrita. Busca-se através da proposta bilingue, que o surdo possa ter sua integração ao meio sociocultural ao qual ele pertence (comunidade de surdos e de ouvintes) e que através do acesso tanto à língua oral quanto à Língua de Sinais, seja possível garantir os processos naturais de desenvolvimento do sujeito, sendo nestes, a língua o instrumento indispensável (FERNANDES & RIOS, 1998).

Segundo Capovilla (2001) e também no nosso ponto de vista, em nenhuma das três abordagens citadas o papel de importância da linguagem no desenvolvimento humano foi negado, ao contrário, tais abordagens têm por objetivo levar o surdo a desenvolver competência linguística, fato que lhe possibilitaria um desenvolvimento emocional, social e cognitivo, integrando o surdo a sociedade.

No Brasil os registros históricos sobre a educação de surdos tiveram início no século XVIII, pois, a pedido de Dom Pedro II, chega ao Brasil o educador francês

Eduard Ernest Huet, um surdo que iniciou seus estudos sobre a educação de surdos na Europa onde foi diretor do Instituto de Surdos de Paris. Huet associava a Língua de Sinais francesa aos sinais usados por surdos brasileiros, e este fato impulsionou a constituição da LIBRAS (GOLDFELD, 2002).

No ano de 1857, foi fundado, na cidade do Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e posteriormente foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA), hoje chamada de Federação Nacional de Integração dos Surdos (FENEIS), na qual se regulamentam todas as questões da surdez no Brasil. Entretanto, durante um longo período, a educação de surdos foi predominantemente entendida através de uma visão exclusivamente clínico-terapêutica, de concepção organicista da surdez. Tal visão contribuiu para a produção do imaginário sobre o surdo ser incapaz, deficiente e incompleto (WITKOSK, 2009) e isto segregou e desacreditou a capacidade destes sujeitos (CRUZ & DIAS, 2009).

A cultura social até o final do século XIX negava a Língua de Sinais e as experiências visuais dos surdos, pois eram julgados como incapazes e limitados, e o foco da educação se dava apenas no sentido de ajudá-los a se inserir de alguma forma na sociedade ouvinte, por isso, a educação de surdos era vista também como um ato de caridade (CAPOVILLA, 2000).

No final da década de setenta e início da década de oitenta houve, então, especial ênfase na mobilização para a Integração Escolar e a educação brasileira buscou novas diretrizes, assunto este que já vinha sendo discutido desde a década de sessenta. A Integração Escolar objetivou criar espaços comuns na sociedade acabando, com ambientes de segregação (SANCHES, 2006). Após a Declaração de Salamanca (1994) a corrente em defesa da *Integração Total* se fortifica e é renomeada como *Inclusão* (LACERDA, 2007).

Sassaki (1997) refere que a principal mudança do movimento de Integração Escolar para a Inclusão é que na primeira o aluno deveria se adaptar à escola, já na segunda, prevê-se que a escola se adapte para atender às demandas de todos os alunos. A partir da Declaração de Salamanca (1994), a política de inclusão tem como meta garantir a todos os alunos acesso ao ensino regular, sendo uma meta mundial para a educação, traçando novos olhares e discussões sobre inclusão e educação especial.

Dorziat (2004, p. 2) entende que “tratar sobre inclusão significa levar em conta os diferentes modos de vida, que vão desde as condições materiais até as formas de organização presentes em cada grupo.” Sendo assim, a partir da década de noventa houve um grande incentivo para práticas de inclusão de pessoas surdas em escolas para ouvintes, o que levou a diferentes experiências. Porém, a grande maioria dos alunos surdos tem sido submetida a uma escolarização ainda muito falha, sem que os pressupostos desse projeto educacional sejam respeitados (LACERDA, 2007).

A LIBRAS teve seu reconhecimento oficial pela Lei Nº 10436 de 24 de abril de 2002 e representa um grande avanço político e cultural nas questões da surdez no Brasil e o Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, garantiu o direito das crianças surdas a uma educação bilíngue. A partir deste documento ficou estabelecido que, desde a educação infantil, é obrigatoriedade ser disposta aos alunos surdos, uma educação bilíngue sendo nesta a LIBRAS a primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda. Havendo desejo dos pais, responsáveis ou do próprio surdo, a modalidade oral da Língua Portuguesa é uma possibilidade, mas deve ser trabalhada fora do espaço escolar. Entretanto, embora aparentem estar em lados opostos, a área da educação e a área da saúde, não são tão distantes se considerarmos seus pontos de vista e suas concepções em relação à surdez (KESSLER, 2008).

Contudo, a visão oralista, em suas posições mais extremas, ainda se configura como um fator interveniente no processo de integração social e educacional do surdo. Pois, mesmo com a legalização e aceitação da LIBRAS, muitos surdos oralizados e profissionais que pautam suas práticas em uma concepção exclusivamente oralista, não veem vantagem na aceitação e no uso da LIBRAS. Porém, sabe-se que o fato de serem usuários exclusivos de uma língua de modalidade oral, ou seja, predominante na sociedade, não garante que os surdos obtenham êxito e não os protege de limitações que o mundo ouvinte lhes impõe (DIZEU & CAPORALI, 2005).

Enquanto em uma perspectiva sócio-histórica o surdo é visto como um sujeito com cultura e identidade próprias, que deve ser respeitado na sua diferença que é, predominantemente, linguística (SKLIAR, 1997), em uma perspectiva organicista, o surdo é entendido como inábil, incapaz (OBASI, 2008). As relações ideológicas, filosóficas e históricas feitas em relação ao termo surdez em tal perspectiva, podem

contribuir para a produção de uma identidade e de uma identificação do surdo a partir de aspectos negativos – a “falta” de algo, no caso da audição – e esta identificação é compartilhada pela ideologia social que acaba por entender o surdo como inábil e incapaz, como supracitado (KESLLER, 2008).

As questões da surdez na sociedade sempre estiveram envoltas no discurso sobre o que é “normal” e o que é “patológico”. Skliar (1997) coloca que os conceitos relacionados a surdos e ouvintes estão ligados ao funcionamento do aparelho fisiológico do corpo humano sendo que nos primeiros considerava-se que ele funcionava bem e nos segundos, funcionava mal.

Kessler (2008) aponta que o entendimento sobre ouvintes serem “normais” está ligado ao fato de serem hábeis na fala e na audição, considerando, portanto, “deficientes” aqueles que, por algum motivo, não percebem manifestações sonoras ou não produzem fala da maneira esperada. A autora coloca ainda que o sentido fisiológico de ouvir é tido como positivo, o que atribui sentido negativo para o não ouvir. Esse fato cria um espaço para se pensar a surdez como uma deficiência, o que induz à necessidade de correção de desvios e reabilitação do surdo. De acordo com Skliar (1999, p.18) “a deficiência não é um problema dos deficientes ou das famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria idéia de normalidade”.

Essa visão também emerge na pesquisa de Borne e Souza (2007) acerca das representações dos sujeitos surdos em relação à surdez e às relações sociais. As autoras entrevistaram quinze sujeitos surdos de diferentes contextos sócio-econômicos e culturais, analisando o discurso dos mesmos em relação à surdez. Os resultados da pesquisa demonstram diferentes pontos relevantes nas falas dos surdos; constata como os surdos se movimentam em relação à família, escola, trabalho, qual o significado da surdez e como se dá a interação com surdos e com ouvintes.

As autoras encontraram resultados semelhantes aos de Rodrigues e Pires (2002) quanto à percepção e ao diagnóstico da surdez que se dá, comumente, na infância, antes mesmo de entrarem na escola e desencadeia sentimentos como a tristeza e a solidão. Na fala de um surdo entrevistado: Fiquei triste, não entendia nada o que as pessoas falavam (...) não sabia língua de sinais (...) triste ... (BORNE & SOUZA, 2007, p 191).

As autoras concluem, portanto, que os surdos desejam ser aceitos na sua diferença, com suas potencialidades, possibilidades, sendo respeitados, pois, em sua condição. Eles podem desenvolver-se, principalmente no que diz respeito à aquisição da linguagem, quando têm amplas possibilidades linguísticas. Segundo Borne e Souza (2007), este tem sido o ponto chave das discussões sobre a surdez e a educação de surdos que parece estar pautada mais na escolha de modalidade de comunicação do que propriamente nas questões educacionais, pois, muitos dos surdos entrevistados demonstraram que não possuíam um bom domínio linguístico até terem acesso à LIBRAS. Este acesso permitiu não só um funcionamento linguístico mais pleno em ambas as línguas, como a possibilidade de identidade cultural, o que parece ser aspecto fundamental para a reflexão educacional em surdez. A propósito, os efeitos de políticas educacionais distintas podem ser visualizados no discurso de um dos entrevistados

[...] Eu senti medo na escola Y (Escola Especial) [...] eu não podia usar sinais, nada, só falava [...] passou [...] acabou [...] mandaram para a escola X (Escola Especial) Eu não conhecia a X, tinha 14 anos [...] Eu via que usavam sinais, gostei, aprendi sinais. Eu não falava muito bem [...] Aprendi a fala [...] Treinei a fala [...] agora falo duas línguas [...]. (BORNE E SOUZA, 2007, p. 197)

Portanto, mais do que se imagina ser o ideal para o surdo, o trabalho demonstra que é preciso pensar em uma possibilidade de funcionamento linguístico e social pleno (o que a Língua de Sinais parece garantir). Além disso, o discurso dos entrevistados é repleto de exemplos de que a LIBRAS permitiu a melhora do domínio da língua portuguesa tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, visto que o que está em jogo é o funcionamento de linguagem (subjacente a ambas) facilitado pela aquisição natural que a Língua de Sinais possibilita. No entanto, tal escolha não é simples para as famílias ouvintes, visto que a Língua de Sinais não é sua língua natural. As mesmas, em que pese toda a orientação que se possa dar no momento do diagnóstico da surdez, ficam sob o impacto do mesmo e, em geral, precisam de tempo para enfrentar a ansiedade gerada pelo desconhecido: a surdez e a Língua de Sinais. Por mais que opções lhes sejam dadas, escolher não é fácil e algum tempo se passa até que a família compreenda as implicações de suas escolhas. Por isso, muitos estudos (apresentados na seção abaixo) têm-se debruçado sobre a surdez no âmbito familiar, e este é um deles.

## 2.2 As Repercussões da Surdez no Âmbito Familiar

Em uma família de ouvintes, a chegada de uma criança surda demanda diversos sentimentos e pensamentos em vista de esta ser uma nova situação, sobretudo porque os pais possuem expectativas em relação ao bebê, mesmo antes do seu nascimento (BOSCOLO & SANTOS, 2005). Nessas famílias, é natural que os pais esperem que seu filho também seja ouvinte, por isso, desde o diagnóstico da surdez, a relação da criança surda com sua família pode ser conflitante (SILVA, PEREIRA & ZANOLLI, 2007).

Behares (1993) coloca que o conhecimento sobre a surdez demanda um longo processo para que os pais possam elaborar sua frustração pelo inesperado até que iniciem a aceitação da criança diferente do imaginado. Estes processos são bastante complexos e estão interligados à maneira como os pais construirão a imagem social do que é a surdez e do que é o filho surdo. Muitas vezes, os pais acreditam que seus filhos serão mudos, idéia errônea sobre a surdez oriunda da influência da concepção clínico-organicista/positivista que a sociedade sustenta sobre o surdo.

A descoberta da surdez de uma criança pode acontecer de maneiras variadas, mas comumente acontece através de queixas dos pais em relação às reações (ou falta delas) da criança a estímulos sonoros, que poderão ser comprovadas por meio da realização de exames solicitados pelo médico e/ou por outro profissional da saúde. Em outros casos, as pessoas do convívio da família alertam os pais sobre características específicas da reação da criança, e estes, por sua vez, procuram o diagnóstico. O reconhecimento da surdez da criança também pode dar-se em função de orientação médica por haver razões pré e Peri-natais que possam ocasionar uma possível surdez e ainda quando, nos primeiros meses de vida ocorrem doenças, ototoxicidade ou acidentes que levam a surdez.

Após o diagnóstico da surdez, os pais da criança, precisam tomar decisões importantes como optar dentre os diversos programas de educação existentes, a terapia, os métodos e as modalidades de comunicação, se recorrem ou não às tecnologias de amplificação sonora (aparelhos, implante coclear entre outros) e ainda de intervenções médicas disponíveis (RODRIGUES & PIRES, 2002). Sendo assim, esta família passa por diferentes fases que vão da descoberta até

começarem a agir em relação à criança. É necessário, que os pais saibam como lidar com essa situação e partilhem suas inquietações e dúvidas com outras pessoas que também passam pelas mesmas fases.

Fletcher, Luthermann & Ross (1991) colocam que assim que diagnosticada a surdez na criança, a família passa por diferentes fases. Inicialmente, a fase do *choque*, sofrendo com o impacto da descoberta da surdez. Nesta fase há uma estagnação de ações, sentimentos confusos, intensos e contraditórios por não saber ao certo o que é a surdez, mas por já saber que o filho é surdo. Por isso, a família experimenta uma série de sentimentos como a ansiedade, a raiva, a superproteção, a rejeição, a negação, a culpa, o preconceito, a vergonha e a depressão. Basicamente existem duas formas de sentimento: positivos, que trazem sensação de conforto (bem estar) e renovam as forças e a esperança, e os negativos que deixam a sensação de vazio e solidão e podem levar à depressão. Esses sentimentos involuntários interferem na vida da família, até que esta começa a trocar o negativismo pelo positivismo em relação à criança.

No início os pais ficam decepcionados, frustrados, revoltados, ansiosos e angustiados. Eles apresentam sensações de impotência, de incapacidade, insegurança e culpa, porque se sentem, em parte, responsáveis pela surdez da criança. Essas são as características da fase de *reação ao diagnóstico* da surdez, pois quando a família reage surgem diferentes mecanismos de defesa psíquica.

Assim que a família começa a enxergar a surdez por meio de um novo olhar, pois já receberam maiores informações e foram esclarecidos sobre a surdez pelos profissionais (médicos, fonoaudiólogos, professores, entre outros) e até por outros pais, já podem encarar a surdez do filho como algo real. Podem trocar os sentimentos negativos por positivos. Inicia-se, então, a fase de *adaptação* em que os pais começam a buscar mais informações sobre o filho e como lidar com a surdez da criança.

Depois de terem passado pelas fases anteriores os pais chegam à fase da *orientação* em que começam a pensar no futuro da criança. Tomam decisões sobre os profissionais que podem ajudar e que tipo de atendimento deve ser frequentado pelo filho para que tenha seu desenvolvimento favorecido.

Segundo Fletcher, Lutherman e Ross (1991) os pais, além de passarem por fases após o diagnóstico da surdez, também experienciam diferentes sentimentos em relação à surdez da criança, como a ansiedade que tem origem no medo do

desconhecido e na expectativa nem sempre positiva do que ainda está por vir. E por isso experimentam sentimentos de raiva que provêm de uma experiência negativa ou sensação de perda e de dor. Negam a realidade e exteriorizam a dor sentida.

Porém, em alguns casos, a família não consegue exteriorizar seus sentimentos de perda, mas, pelo contrário, internalizam-nos e é, então, que surgem os *sentimentos de culpa*. Estes sentimentos precisam ser aliviados pela aceitação da raiva como uma reação ao mal inicial, caso isso não aconteça, ela se volta contra a pessoa que a sente e se torna depressiva (FLETCHER, LUTHERMAN E ROSS, 1991).

Segundo os autores acima, pela falta de conhecimento sobre a pessoa surda surgem muitos “mitos” com relação à surdez e ao sujeito surdo, gerando “preconceitos”. Esse sentimento está relacionado tanto à sociedade em geral quanto aos próprios pais que manifestam este sentimento com *rejeição* ou *superproteção*. A rejeição faz com que as pessoas demonstrem afastamento do surdo, não tenham ou evitem contato com ele, e a superproteção está caracterizada pela realização de tarefas no lugar do surdo, em detrimento de sua autonomia, por não acreditar nas capacidades dele.

Tais fases e sentimentos são vivenciados pelos pais ouvintes de crianças surdas após o diagnóstico da surdez desta criança. Os pais precisam ser orientados por “profissionais que compreendam as necessidades da família e que expliquem claramente as opções possíveis e suas conseqüências” (RODRIGUES & PIRES, 2002, p.390). Nesse sentido Moret et al. (2007) observaram que é possível melhorar o conhecimento dos pais acerca da surdez e da audição por meio diálogo com profissionais de diferentes áreas e do diálogo entre os próprios pais. As autoras indicam que o nível de escolaridade dos pais parece ser fator importante no acesso às informações transmitidas.

A propósito, o Ministério da Educação coloca acerca da surdez que:

A presença de uma deficiência no bebê vem, além do conjunto de tarefas próprias desse período, acrescentar grande peso emocional à mãe e aos familiares. As pesquisas mostram que receber um filho com deficiência geralmente provoca, na família (e em especial, nos pais) as mesmas fases emocionais características de situações de perda: negação, rejeição, raiva e aceitação (não necessariamente nesta ordem). A sensação de culpa é também freqüente na maioria dos casos (BRASIL, 2004, v. 4, p. 11).

Silva, Pereira e Zanolli (2007) colocam que as orientações a respeito da surdez serão recebidas pelos pais de acordo com a ideação e o conhecimento que os mesmos têm sobre a surdez e com a expectativa que constroem em relação a seus filhos. Assim, se os pais consideram que o filho surdo deva desenvolver uma língua de modalidade oral, como a Língua Portuguesa (no caso do Brasil), eles irão optar por uma instituição que priorize a linguagem oral como forma de comunicação. A criança será, em muitos casos, proibida de usar sinais e aprenderá a modalidade oral de comunicação através da fala e a recepção se dará por meio da leitura orofacial e da via auditiva (amplificada por aparelhos auditivos). Entretanto, se os pais considerarem que o filho deverá se comunicar por meio do uso de sinais, eles poderão optar por uma instituição na qual as crianças surdas sejam expostas à Língua de Sinais, e onde possam interagir com adultos surdos usuários desta língua (pares surdos) e ouvintes que também sinalizem, aprendendo a Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

Silva (2008) coloca que mesmo antes da inserção da criança em contexto escolar, há o conflito da família em optar por uma ou outra abordagem educacional. Em geral, famílias ouvintes esperam que seus filhos desenvolvam fala oral por meio do uso de aparelhos de amplificação sonora e da fonoterapia de orientação oralista. Além dos esclarecimentos sobre as reais possibilidades de fala oral da criança surda, os fonoaudiólogos também indicarão instituições em que esta poderá ter contato com a Língua de Sinais. Contudo, a autora afirma que muitas famílias não são orientadas sobre o que significa o filho surdo ser um sujeito bilíngue, o que faz com que alimentem a expectativa de que, ainda que por meio da Língua de Sinais, os filhos desenvolvam a fala (linguagem).

Silva, Pereira e Zanolli (2007) colocam que esta opção se dá mais no âmbito educacional do que no âmbito social, pois não há necessidade de escolha segmentada ou uníssona por uma ou outra língua, caso a criança tenha possibilidade e desejo de adquirir e/ou aprender as duas modalidades de comunicação. Porém, num primeiro momento, os pais optam pela instituição que atenda melhor às representações que os pais têm sobre a surdez. É muito comum que a expectativa da família seja, geralmente, de que “seu filho possa usar a Língua de Sinais entre os surdos e a Língua Portuguesa na modalidade oral com os ouvintes” (p. 286).

Geralmente, as reações da mãe/família vão depender de como, quando e por que o diagnóstico da surdez foi feito: se a mãe já suspeitava de que algo não se encaminhava bem com a criança, do “tato” dos profissionais ao comunicarem o diagnóstico, das informações e do conhecimento da família a respeito da surdez, de suas crenças, idéias e preconceitos em relação à pessoa surda (SILVA, PEREIRA & ZANOLLI, 2008). Os mesmos autores colocam que, antes mesmo de optarem por uma ou outra modalidade linguística, na tentativa de comunicação com seus filhos, os pais fazem uso de mímica, gestos e oralização, contudo, isso não garante uma real comunicação.

Além disso, a comunicação abrange poder, função e importância na sociedade, que são aspectos a serem considerados na escolha linguística.

Ostroschi & Rossi (2005, p. 1) afirmam que as pesquisas sobre surdez

[...] revelam que, quando os pais aceitam os Sinais, o “status” paternal é retomado frente ao filho Surdo, reconhecendo-o como indivíduo completo, pertencente a uma minoria linguística, valorizando a heterogeneidade e propiciando através desse conhecimento, a inclusão do filho Surdo na sociedade

Esse olhar plural é fundamental para que a criança surda se sinta segura e possa se desenvolver segundo suas potencialidades, ficando livre para optar por uma ou outra modalidade linguística ou ainda lançar mão de ambas nos contextos em que forem necessárias e/ou adequadas.

O estudo de Silva, Pereira & Zanolli (2007) teve por objetivo analisar o relato de mães ouvintes frente ao diagnóstico da surdez de seu filho revela que a maioria das mães teve sentimentos de frustração e decepção em relação à criança. Algumas referem que o mundo “desabou na sua cabeça”, outras que foi um “choque”.

Também Kessler (2008) propôs-se em sua pesquisa de doutorado, analisar a produção de sentidos no discurso materno em relação à surdez e à linguagem. A autora entrevistou quatro mães ouvintes de filhos surdos realizando perguntas que focalizaram a relação que a família estabelece com o filho, a fim de compreender como a significação que a mãe tem sobre o filho surdo estava influenciando as escolhas sobre o futuro da criança. A entrevista objetivou conhecer as ideias das mães expressando suas ideias sobre surdez, sujeito surdo, filho surdo, papel materno e ainda sobre língua(gem).

Em relação à fala das mães sobre a surdez, a autora concluiu que estas reproduzem os sentidos constituídos historicamente pela concepção educacional e clínico-terapêutica de base organicista da surdez, colocando esta como algo “horrrível” e “triste”, pautadas na idéia de que há uma falta no sujeito surdo (KESSLER, 2008).

Ao falarem sobre o sujeito surdo, as mães trazem o sentido da “mudez”, ou de lacunas na fala, no sentido de incompletude (a falta) do sujeito. Na fala de uma das mães a convivência com uma “pessoa muda” seria muito difícil, pois deveria ser ancorada no gesto (KESSLER, 2008, p. 160).

Em relação aos filhos, a fala das mães se apresentou antagônica, pois demonstraram a necessidade de falar positiva e esperançosamente sobre eles, ao mesmo tempo em que traziam a visão (constituída historicamente) que possuíam da surdez sobre esta ser uma “falta incapacitante” do sujeito. Ao mesmo tempo em que tentavam criar um novo sentido no que falavam, retomavam os sentidos anteriores como a visão orgânica da surdez, afirmando que o sujeito tinha uma “perda auditiva, não assim surdo” (KESSLER, 2008, p. 167), ou seja, negavam a possibilidade de reconhecer que a surdez fazia parte da vida dos filhos e da família.

Em relação ao papel materno, os discursos das mães trouxeram os filhos ouvintes como um espelhamento de si (identificando-se com eles), o que não acontece com o filho surdo (qualificado como incompleto), pois, ao contrário do filho ouvinte, o filho surdo não reflete a imagem da mãe. Também trouxeram o sentido de educadoras, cuidadoras e protetoras. Segundo Kessler (2008, p. 203) este é o discurso “que regula o papel social materno na sociedade”, refletindo preocupação com o julgamento de outras pessoas. Na fala da mãe

Ah...eu pensei assim...bah...como será que é lidá?... porque nunca...né...sei lá...eu fiquei assim apavorada...porque tu...tu não tem noção de como é que é lidá com uma pessoa su... (KESSLER, 2008, p. 181)

Em relação à língua(gem) as falas das mães demonstram uma clara preferência pela modalidade oral, considerada ideal para a comunicação entre ouvintes. Desvalorizam a Língua de Sinais, que é vista apenas como “sinais”. As mães parecem imaginar que se os filhos falarem poderão afastá-los da deficiência, buscando assim o filho ideal da sociedade ouvinte. A oralidade ainda seria uma tentativa de inserção do filho numa ordem social, fator que está ligado ao desejo

materno de fugir de rótulos como “mudinho” ou “deficiente”. Os sinais são uma segunda opção, conforme se vê nas seguintes falas retiradas do texto de Kessler: Eu quero que ela possa se comunicá... nem que seja através das mão mesmo né... pra eu podê entendê ela também...(KESSLER, 2008, p. 192)

É importante ressaltar que é no espaço familiar que o surdo se constitui como sujeito (DIZEU & CAPORALI, 2005), necessitando, portanto, ser olhado, entendido, aceito e respeitado de acordo com sua diferença e especificidade, não por ser somente surdo, mas por ser sujeito e ter suas vontades, desejos, ideais, pensamentos. Na medida em que o primeiro meio ao qual a criança estará inserida será o familiar, os pais precisam também estar atentos a interação com a criança (bebê), provendo-lhe e permitindo que se desenvolva dentro de suas possibilidades e potencialidades, ou seja, o papel da família é determinante no desenvolvimento do sujeito independentemente de sua condição auditiva (WINNICOTT, 2001).

O discurso enunciado em relação a diferentes assuntos pode ser decisivo na maneira como o outro irá se desenvolver, portanto, o discurso materno e a maneira como essa mãe narra as questões da surdez e as expectativas com relação à criança, terão impacto determinante no desenvolvimento da criança (PERRONI, 1992)

Segundo Kessler (2008, p. 205) há, no discurso das mães entrevistadas em seu estudo, uma primazia pela voz que faz com que se reinstaure “um paradoxo pelo qual a voz silencia o sujeito em detrimento da língua de sinais na qual o gesto dá voz ao surdo”. Conclui, portanto, que o surdo continua a ser significado como alguém que possui problemas de comunicação e dificuldades com a língua(gem). Estas se demonstram presentes nas falas maternas sobre o imaginário que as mães têm sobre seu filho surdo. Para que haja uma mudança de pensamento, uma ruptura da ideia sobre a surdez é necessário que se abram espaços para o diferente (o heterogêneo). Também parece ser necessário um maior esclarecimento sobre o processo de aquisição da linguagem e como este se dá diante da surdez, sobretudo, em relação às possibilidades da aquisição bilíngue.

## 2.3 Aquisição da Linguagem e Surdez

Nesta seção serão apresentados estudos acerca da aquisição da linguagem, tanto em língua oral quanto em Língua de Sinais, por crianças surdas. Em primeiro lugar, serão abordados estudos sobre a aquisição da linguagem em Língua de Sinais por crianças surdas trazendo-se as fases e as peculiaridades da aquisição desta língua.

Em um segundo momento aborda-se as particularidades da aquisição bilíngue fazendo-se uma aproximação com a situação da criança surda, visto que, no Brasil, a educação de surdos está pautada no ensino bilíngue (LIBRAS como primeira língua e PB na modalidade escrita como segunda língua). Cabe, no entanto, uma reflexão sobre de que bilinguismo se fala.

Por fim, aborda-se a concepção interacionista de aquisição da linguagem, proposta por Cláudia de Lemos (DE LEMOS, 1989, 1992) trazendo-se estudos que a aproximam do trabalho terapêutico e educacional com crianças surdas, pelo sucesso que a mesma representa no processo educacional, em várias pesquisas como a de BomFim & Souza (2006).

### 2.3.1 Estudos sobre a aquisição da linguagem pela criança surda

O fator mais relevante no desenvolvimento e na educação de uma criança surda é, sem dúvida, a língua, pois ela permite o acesso ao funcionamento da linguagem, assegurando o desenvolvimento psico-social infantil (GOLDFELD, 2002).

Há distintos conceitos de língua, mas sem dúvida, a definição de Saussure revela-se fundamentalmente importante (SAUSSURE, 1994). Para ele o conceito de língua está relacionado a um sistema de signos específicos de uma comunidade, sistema tal que estrutura a fala (como uma produção única/individual), sendo esta a atualização da própria língua, portanto, é a língua que permite o exercício da linguagem.

A perspectiva saussureana afirma a língua como o objeto de estudo da linguística, o que teve efeitos não só no estudo das línguas em si, mas também na emergência de distintas concepções de aquisição da linguagem.

Uma das perspectivas mais importantes e dominantes no campo de aquisição da linguagem é a perspectiva inatista que tem gerado inúmeros trabalhos descritivos sobre a aquisição linguística, entre eles o de Quadros (1997) que aborda a aquisição da LIBRAS. Este estudo é diretamente ligado à abordagem inatista e as investigações assentadas no modelo gerativista (CHOMSKY & LASNIK, 1991), considerando a Língua de Sinais como a língua natural dos surdos.

Não se conhecem estudos da aquisição da Língua de Sinais em uma perspectiva interacionista. Há, sim, estudos clínicos que deslocam a visão interacionista para o trabalho com surdos, os quais serão abordados em outra seção. Por isso, optou-se por apresentar os estudos de Quadros (1997) e Karnopp (1999), mesmo que se entenda que possuam maior poder descritivo das fases evolutivas do que propriamente explanatório do processo de aquisição, visto são da perspectiva teórica gerativista.

Segundo Quadros (1997), a Língua de Sinais, da mesma forma que as línguas orais, passa por período crítico e fases de desenvolvimento. Ela sugere estágios nesse desenvolvimento iniciando pelo período *pré-linguístico*. Nesse período os bebês surdos balbuciam da mesma forma que bebês ouvintes, porém apresentam ainda uma forma de balbucio próprio de bebês surdos, o balbucio manual. Este balbucio se apresenta de duas formas: o balbucio silábico, que apresenta combinações que fazem parte do sistema fonético da Língua de Sinais, e a gesticulação, que não apresenta organização interna, sendo igual para bebês surdos e ouvintes.

Segundo Karnopp & Quadros (2001) o estudos sobre a aquisição da linguagem em crianças surdas filhas de pais surdos iniciou-se após os estudos linguísticos sobre as línguas de sinais, pois estas teriam a possibilidade de ter o desenvolvimento linguístico equiparado ao das crianças ouvintes em língua oral. Sendo que, no Brasil, os estudos sobre a aquisição da Língua de Sinais se deram a partir dos anos 90 (KARNOPP, 1994, QUADROS, 1995).

Tais estudos propuseram certas generalizações entre a aquisição da língua oral e da Língua de Sinais e todos concluíram que o período de aquisição é análogo em ambas as línguas.

Karnopp (1999) definiu que a aquisição dos primeiros sinais é o limite entre os estágios pré-linguístico e o estágio linguístico, em vista que no estágio linguístico a criança produz sinais do padrão adulto que são compreendidos e entendidos como interlocução. Nesta fase as crianças utilizam as habilidades comunicativas com maior frequência, salientando a compreensão da importância da língua para uma comunicação efetiva (LICHTIG, COUTO & LEME, 2008). Esta é, então, a segunda fase de aquisição da língua de sinais, o *Estágio de um sinal*. Esse estágio inicia-se por volta dos 12 meses e vai até os 2 anos de idade, podendo ser variável ou não de acordo com o estímulo que a criança recebe para a Língua de Sinais. Nesse estágio, a criança começa a trocar e substituir os gestos e o apontar por sinais próprios da Língua de Sinais.

Por volta dos 2 anos de idade a criança passa para o *Estágio das primeiras combinações* iniciando a utilização do sistema pronominal, fazendo referência a pessoas e objetos embora ainda não de maneira coerente. Fazem o mesmo que a criança ouvinte, ou seja, usam os pronomes de maneira errada, dirigem-se à outra pessoa para falarem de si ou omitem o sujeito em suas expressões em LIBRAS. Por último, a criança atinge o *Estágio de múltiplas combinações* que tem início por volta dos 3 anos, é o período que Quadros (1997) denomina de *explosão do vocabulário*.

O domínio mais amplo da Língua de Sinais só se dará aproximadamente aos 5 anos de idade. Nesse estágio, as crianças surdas já conseguem fazer diferenciações entre significados de sinais, fazer relações e combinações diferentes entre sujeito/verbo/objeto. Têm noção temporal, conseguem se expressar na língua e fazer referência de si e dos demais.

Portanto, através dos estágios de aquisição da Língua de Sinais propostos por Quadros (1997) se pode entender que, da mesma maneira que as línguas orais, a Língua de Sinais, em sua modalidade visual-espacial, é base para a formação do pensamento e garantia do desenvolvimento infantil.

Ao estar imersa em um ambiente linguístico em que tenha condições plenas de se comunicar, a criança surda, embora ainda não tenha o domínio da Língua de Sinais, começa a construir relações entre sinais e objetos visuais e assim adquirir conceitos sobre os sinais de palavras abstratas.

Portanto, conforme já dito, os estudos sobre o desenvolvimento da Língua de Sinais por sujeitos surdos sugerem que este é muito similar à de crianças ouvintes; nas palavras de Quadros (1997, p. 8): “todos os estudos mencionados sobre a

aquisição da língua de sinais por crianças surdas concluíram que esse processo ocorre em período análogo à aquisição de crianças ouvintes.” Neste sentido, a criança surda somente irá desenvolver a Língua de Sinais desde bebê e passar pelas fases em período análogo ao de crianças ouvintes se for exposta a sujeitos falantes de tal língua. Porém, na maioria dos casos, o primeiro meio da criança surda é a família (que ouve e fala oralmente) e sua interação inicial se dá mais comumente com a mãe (ouvinte) que não é fala a de Língua de Sinais (KUSHALNAGAR, 2010), de modo que a comunicação entre mãe e filho sofrerá limitações pelo acesso linguístico. Por outro lado, o filho surdo de mãe surda estará em situação privilegiada, pois “poderá adquirir a língua de sinais de modo naturalístico.” (QUADROS, 1997, p.79).

Quadros e Karnopp (2004) colocam que as Línguas de Sinais são estruturadas de maneira semântica, morfológica e sintática com estrutura própria independente das línguas orais. A língua que o surdo pode adquirir de forma natural e espontânea, utilizando o meio espaço-visual é a Língua de Sinais, por isso é importante salientar a necessidade de as crianças surdas dominarem primeiramente tal língua, no caso do Brasil, a LIBRAS.

Do mesmo modo que as ouvintes, as crianças surdas podem apresentar distúrbios de linguagem, não apenas pelo tipo de disposição linguística, como também por questões interacionais, como ressalta o estudo de Lichtg, Couto e Leme (2008). As autoras afirmam haver uma associação entre o atraso no desenvolvimento da linguagem e o número total de atos comunicativos das crianças surdas; as crianças que interagem mais, independentemente da modalidade comunicativa utilizada, apresentam menor atraso de linguagem, fato apontado pela literatura no caso da aquisição da linguagem oral (BATES, DALE & THAL, 1997). Por isto, é fundamental proporcionar à criança surda a oportunidade de aquisição da Língua de Sinais como primeira língua para que seu desenvolvimento linguístico se dê de forma naturalística (DIDÓ & FRONZA, 2010).

A ausência de uma língua pode interferir negativamente na forma como se darão as manifestações das habilidades comunicativas da criança (CÁRNIO et al., 2000). Na fase pré-linguística, em uma perspectiva pragmática, os estudos demonstram que as crianças surdas, sem uma disposição linguística adequada, comunicam-se, principalmente, através da função expressiva, manifestando seus sentimentos e atitudes. Porém, isto ocorre em detrimento da função representativa,

por meio da qual se discute, se argumenta, se narram eventos e se obtém informações, o que pode gerar uma redução qualitativa nas interações com seus interlocutores (LICHTIG, COUTO & LEME, 2008). Os autores ressaltam ainda que as interações comunicativas vivenciadas pela criança “podem interferir na velocidade de seu desenvolvimento e domínio linguísticos” (LICHTIG, COUTO & LEME, 2008, p. 255).

Em relação à aquisição da língua oral por crianças surdas, alguns estudos demonstram que, por mais que o sujeito surdo seja ensinado a oralizar, ou seja, “treinado para falar” (se expressar oralmente) e fazer leitura orofacial, ele não ouvirá e perceberá o mundo através dos sons e da audição. As experiências deste sujeito, seu modo de ver o mundo, de conhecer, de aprender, de perceber sempre se dará de maneira visual (PFEIFER, 2003). A autora ainda cita que apesar de existirem casos de sucesso entre surdos que foram submetidos à oralização (alguns chegaram à faculdade, por exemplo), isto não acontece com a maioria dos surdos. Pfeifer (2003) argumenta ainda que, na mesma medida em que é bem-sucedida, a oralização exclusiva não funciona, ou seja, há um fracasso para cada sucesso.

Nesta mesma linha argumentativa Góes (1999, p. 40) defende que

O oralismo, nas suas diversas configurações, passou a ser amplamente criticado pelo fracasso em oferecer condições efetivas para a educação e o desenvolvimento da pessoa surda. Entre as muitas críticas, aponta-se o fato de que, embora pretenda propiciar a aquisição da linguagem oral como forma de integração, esse trabalho educacional acentua, ao invés de eliminar, a desigualdade entre surdos e ouvintes quanto às oportunidades de desenvolvimento. Dificulta ganhos nas esferas lingüística e cognitiva por exigir do surdo a incorporação da linguagem exclusivamente numa modalidade à qual este não pode ter acesso natural. E, na tentativa de impor o meio oral, interditando formas de comunicação visual-gestual, reduz as possibilidades de trocas sociais, somando, assim, obstáculos à integração pretendida.

Conforme citado anteriormente, Quadros (1997) e Karnopp (1999) argumentam a favor da Língua de Sinais como língua natural do surdo e afirmam que para garantir seu desenvolvimento, é necessário haver uma mudança na forma em como este processo vem sendo realizado, pensado e tratado na educação e no desenvolvimento dos surdos. É preciso viabilizar a aquisição naturalística da Língua de Sinais no convívio com surdos, pois a aquisição desta como primeira língua será capaz de garantir o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança (QUADROS, 1997, KARNOPP, 1999). Desta maneira ela poderá ter uma melhor inserção na

sociedade (GUARINELLO & LACERDA, 2007) e inclusive ancorar a aquisição de línguas orais como o PB.

Para sua interação linguística, é inegável à criança ter direito de se desenvolver e adquirir uma língua. A propósito Skutnabb-Kangas (1994, p.152) disserta sobre os direitos linguísticos da criança, sendo eles:

- a) Que todos os seres humanos têm direito de identificarem-se com uma língua materna (s) e de serem aceitos e respeitados;
- b) Que todos têm o direito de aprender a língua materna (s) completamente, nas suas formas oral (quando fisiologicamente possível) e escrita (pressupondo que a minoria linguística seja educada na sua língua materna)
- c) Que todos têm direito de usar sua língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola);
- d) Que qualquer mudança que ocorra na língua materna seja voluntaria e nunca imposta.

Tais direitos linguísticos também são objeto de reflexão de Ferreira Brito (1995). O autor relata aquele relativo à aquisição da linguagem estruturada a partir da Língua de Sinais, ainda que esta não seja a língua de seus pais. O mais relevante no referido, é que a autora alerta acerca do dever dos pais em proporcionar à criança o contato e aquisição da Língua de Sinais assim que o diagnóstico da surdez for realizado e também o fato de que os familiares precisam aprender esta língua.

Outros aspectos ressaltados na literatura como importantes para o desenvolvimento da criança surda são o desenho e o brincar. Araújo & Lacerda (2008a) afirmam que o desenho, associado ao uso da Língua de Sinais, foi fundamental para facilitar a aquisição da linguagem de dois sujeitos de nove e dez anos, surdos profundos, em educação bilíngue. A abordagem histórico-cultural, utilizada pelas autoras na proposta terapêutica, considera que o desenho é uma espécie de eco dos acontecimentos e é capaz de refletir e estimular a imaginação, servindo como uma narração gráfica por meio da qual a troca linguística pode fluir e se intensificar. Também em outro estudo (ARAÚJO & LACERDA, 2008b) aprofundaram a análise das relações entre as diferentes atividades simbólicas como o desenho, o gesto, a narrativa e a escrita, evidenciando mais uma relação positiva entre o desenhar, narrar, sinalizar e escrever.

Em relação ao brincar, Silva (2006) filmou um grupo de 8 crianças surdas, entre 6 e 7 anos, em encontros quinzenais, em uma brinquedoteca de Campinas, observando que as mesmas demonstram a necessidade de pertencimento ao mundo ouvinte. Tanto a brincadeira com o telefone, na qual imitavam os gestos de teclar e falar ao telefone, quanto à brincadeira de show em que imitavam um cantor com sua guitarra, tal necessidade se externalizava, demonstrando que o mundo dos ouvintes não passa despercebido à criança surda. O estudo também evidenciou que a criança surda tem condições de representar tanto o que se vincula ao aqui e agora quanto potencializar sua imaginação por meio do brincar.

A narrativa de histórias por meio de livros foi focalizada na pesquisa de Chelucci & Novaes (2005), demonstrando que as mães de crianças surdas tendem a antecipar possíveis falhas de compreensão dos filhos, muitas vezes subestimando suas possibilidades de interlocução, quando comparadas às mães de ouvintes em situação de contação com livros. Este espaço se constitui, portanto, em outro espaço de investimento terapêutico-educacional, com a participação familiar, de modo a incentivar não somente o desenvolvimento da linguagem em todas as modalidades possíveis (oral, sinais e escrita), como o desenvolvimento da imaginação e criatividade infantil.

Outros estudos no campo clínico analisam os efeitos da amplificação sonora no processo de aquisição da linguagem. Couto & Lichtig (2007) observaram que houve discreto incremento na comunicação oral implementada pelos pais de 12 crianças surdas, entre 50 e 80 meses, após início do uso da amplificação sonora. Os pais foram aumentando o uso exclusivo da oralidade quando percebiam respostas auditivas dos filhos.

O estudo de Santana (2005) ocupa-se em descrever o processo de aquisição da linguagem em uma abordagem enunciativo-discursiva, colocando o uso do implante coclear somado a fatores como as interações sociais, no favorecimento da aquisição da linguagem oral em crianças surdas.

Por outro lado a pesquisa de Rebelo (2002) discorre sobre o desenvolvimento da interação linguística entre mães ouvintes e filhos surdos dizendo que as díades que utilizam a Língua de Sinais desenvolvem a comunicação em todos os aspectos como a sintaxe, a morfologia e a semântica enquanto as crianças surdas que tem apenas a língua oral como oferta linguística, não têm essa possibilidade. Ainda que pela impossibilidade de entender o pouco que possa ouvir ou por, de fato, não ouvir,

a Língua de Sinais é, para a criança surda, a base para a formação de símbolos indispensáveis ao seu desenvolvimento cognitivo.

O que ocorre no caso de crianças surdas filhas de pais ouvintes que não utilizam a Língua de Sinais é que estas também não desenvolvem uma língua efetivamente, apenas desenvolvem uma “comunicação doméstica” por meio da associação simples de nome-objeto, isto porque, conforme Rebelo (2002), as crianças surdas filhas de pais ouvintes interpretam os estímulos exteriores que recebem de maneira generalista devido a não compreensão do porquê de tal estímulo ou o seu objetivo. Há, portanto um problema em relação à comunicação em língua oral que não é assimilada e não operacionalizada nas relações sociais e no pensamento da criança surda.

Conforme o mesmo autor o que ocorre desde cedo com os bebês surdos é que estes “não se orientam pelo som da voz da mãe, nem se aquietam ao som da sua aproximação.” (p. 381), ou seja, sua experiência é diferente da experiência de bebês ouvintes, visto que os primeiros sentem a segurança da mãe apenas quando a percebem visualmente.

### 2.3.2 Aspectos particulares da aquisição bilíngue: reflexões para a situação da criança surda.

A necessidade e a relevância de haverem estudos que contemplem a aquisição bilíngue estão pautadas na estimativa de que quase metade da população mundial seja bilíngue funcional, ou seja, tenha duas línguas (DE HOUWER, 1997). Estudos mostram os reais limites da aquisição da linguagem e ensinam sobre o potencial de aprendizagem da linguagem na fase inicial da infância. A autora centra seu estudo sobre o que denominou de “Aquisição Bilíngue da Segunda Língua” (ABSL) que se refere à primeira exposição regular a uma segunda língua após um mês de idade e antes dos dois anos e meio.

Esta perspectiva pode ser também revista no caso de crianças surdas, usuárias de Língua de Sinais, pois vários estudos afirmam que aproximadamente 95% das crianças surdas são nascidas em famílias de ouvintes que não tem

conhecimento de Língua de Sinais e, por isto, tem contato tardio com esta língua (QUADROS, 1996; KUSHALNAGAR, 2010).

Segundo De Houwer (1997), o *input* linguístico na aquisição da linguagem pode variar de criança para criança e este deve ser analisado de acordo com o meio de dominação linguística em que ela está sendo criada, ou seja, a qual língua a criança está sendo exposta na maior parte do tempo, bem como na relevância da língua para a criança, como, por exemplo, pais que falam uma língua diferente da língua do país em que estão vivendo. A criança está diariamente, e por bastante tempo, exposta à língua do país e esta, provavelmente, será sua língua dominante, mas necessita usar a língua dos pais para se comunicar com eles.

O *input* da língua da criança monolíngue é mais homogêneo se comparado ao *input* da criança bilíngue (este é muito mais variado) e o estudo da aquisição da linguagem em crianças bilíngues, além de contribuir para os estudos da aquisição monolíngue, também é relevante para uma pesquisa interlinguística, pois permite investigar o impacto de fatores próprios da língua e de outros fatores mais universais da aquisição (LOCKE, 1991).

De Houwer (1997) se refere ao estudo realizado por Goodz et al. (1988) e Goodz (1989) a partir de filmagens de interações entre pais e filhos bilíngues, indicando que os pais que diziam utilizar somente uma língua ao se dirigirem à criança, acabavam utilizando as duas línguas no mesmo enunciado. Fato este que é a realidade da maioria das crianças surdas usuárias de Língua de Sinais. Os pais dificilmente se apropriam desta língua para se comunicarem com seus filhos, aprendem, no entanto, palavras básicas para as tarefas diárias e na hora de se dirigirem às crianças, acabam por utilizar Língua de Sinais e língua oral conjuntamente. Portanto, parece importante investigar na vida do surdo exposto à aquisição bilíngue, o que a autora diz acerca do modo de interação dos pais e também sobre a consistência na escolha de língua como fator que pode afetar o desenvolvimento da linguagem da criança.

Os pais desenvolvem também diferentes estratégias no uso de uma ou outra língua pela criança em razão de enunciados mistos na fala ou o que consideram como ideal. Fazem correções da fala ou da pronúncia de palavras usando repetições e traduções ou utilizam a língua mais significativa para as crianças chamando a atenção ou dando ênfase à fala. Cabe aqui ressaltar um relato, citado por De Houwer (1997), em que as mães bilíngues acreditavam que a linguagem das

crianças também bilíngues seria deficiente caso utilizassem as duas línguas, ou seja, “é algo fadado ao fracasso” (p. 193). Este fato pode também ser observado nas mães ouvintes de crianças surdas, que acreditam que se seus filhos forem usuário de Língua de Sinais, não poderão desenvolver língua oral ou que esta será deficitária (BORNE & RAMOS, 2007; KESSLER, 2008). Portanto, um fator muito importante na aquisição bilíngue da linguagem é a expectativa que os pais possuem em relação ao desenvolvimento da linguagem de seus filhos.

A separação do *input* da língua, ou seja, situações e pessoas distintas para cada língua (bilinguismo coordenado) tem sido fator imprescindível conforme revelam os estudos sobre aquisição da linguagem; tal fator se apresenta como um determinante na aquisição bilíngue (FLETCHER & MACWHINNEY, 1997). Porém, o que De Houwer (1997) coloca é que existem inúmeras diferenças entre crianças bilíngues e monolíngues que não somente o fato de utilizarem uma ou duas línguas, mas também que as trocas lexicais entre línguas fazem com que a criança tenha uma maior consciência metalinguística. Neste sentido, Kessler (2008) coloca que “o desenvolvimento de um sistema bilíngue utiliza os mesmos processos de desenvolvimento do desenvolvimento monolíngue” (p. 38). Para que a criança surda aprenda a utilizar cada língua no contexto adequado é necessário que, assim como as crianças bilíngues da pesquisa de Kwan-Terry (1992), sejam expostas a um processo de socialização no qual haja uma coordenação adequada das línguas, ou seja, os enunciados dos pais devem ser dirigidos diferencialmente à criança em ambientes específicos e adequados ao uso de cada língua. O contexto sociolinguístico é de extrema relevância para entender a utilização de uma ou outra língua.

De Houwer (1997) exemplifica tal fato através do estudo de Kielhöfer (1987) que analisou dois irmãos pequenos tendo pais falantes de línguas distintas (o pai falava alemão e a mãe, francês). Observou-se que as crianças utilizavam alemão ao se dirigir ao pai e francês ao se dirigir a mãe, sendo, portanto, evidente o fato de que a criança adequa a fala de acordo com o contexto e a necessidade, considerando sempre os fatores individuais para o mono ou bilinguismo.

Portanto, De Houwer (1997) afirma que, sempre que se tentou encontrar diferenças entre crianças bilíngues e monolíngues, os resultados apontaram para semelhanças e não disparidades ainda que as metodologias de ensino e uso da língua sejam díspares.

A educação bilíngue é apontada como uma alternativa para solucionar dificuldades, pois se configurou como um “movimento mundial em defesa do direito de indivíduos surdos a se constituírem como pessoas Bilíngues” (GÓES, 2006, p. 36). O foco de tal concepção é buscar a aceitação da surdez sem imposições culturais e de identificação do sujeito surdo. Nas palavras de Lacerda (1998)

O objetivo da educação bilíngüe é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-lingüístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária.

Há, no entanto, uma visão, sobretudo na realidade brasileira, de bilinguismo distinta daquela apresentada por De Houwer (1997). Pensa-se em aquisição da LIBRAS como primeira língua e, como segunda língua, aquisição do Português Brasileiro (GOLDFELD, 1997).

Skliar (2004), ao reconhecer a condição bilíngue das pessoas surdas defende que estas devem crescer bilíngues, tendo como primeira língua a Língua de Sinais e como segunda língua a língua oficial ou majoritária de seu país na modalidade escrita.

Porém, é importante salientar também o domínio linguístico, pois este não consiste simplesmente em conhecer palavras do vocabulário da língua, mas em adquiri-la na sua totalidade e fluência para que, através dela, o sujeito possa compreender os signos, possa ser capaz de produzir novos signos e de construir novas combinações entre eles (DIDÓ & FRONZA, 2010) o que também afirmam Yavas (1988) e Yavas & Campos (1988) em seus estudos sobre a aquisição fonológica do PB e a aquisição do PB como L1 (primeira língua) e como L2 (segunda língua).

Dada a diferença entre o *input* das línguas orais e das línguas de sinais, é necessário observar que o domínio linguístico da língua oral para o surdo se dará de maneira diferente e que seu funcionamento dentro desta língua será peculiar, ou seja, a língua oral terá organização visual para o surdo.

Grosjean (1996), ao se referir à situação bilingue de pessoas surdas, argumenta que elas partilham semelhanças e diferenças com pessoas bilingues ouvintes, pois, dependendo do grau da perda auditiva, da língua usada em primazia na infância, do contexto educacional, do meio social em que vive dentre outros

aspectos (relevantes e influenciáveis), os surdos bilíngues desenvolvem diferentes níveis de competência na língua de sinais e na língua oral. Porém, segundo o autor, a diferença entre surdos e ouvintes se dá na medida em que o surdo permanece bilíngue e o ouvinte tem a possibilidade de utilizar uma ou outra língua majoritariamente.

No entanto, o que os estudos com crianças ouvintes apontam é que o bilinguismo simultâneo e coordenado (LIBRAS e língua oral dispostas ao mesmo tempo) parece ser uma oportunidade mais rica e conectada a um potencial real da criança surda já que ela está entre ouvintes desde o nascimento e pode também ter acesso aos sinais na comunidade de surdos. Há que se trabalhar com a visão de surdez e de desenvolvimento infantil, sobretudo linguístico (que subjaz o ensino de línguas). Em geral, os processos educacionais não captam os avanços que as concepções interacionistas de aquisição da linguagem têm proporcionado para se repensar as intervenções terapêuticas e educacionais.

Cabe ressaltar que a proposta bilíngue defendida neste trabalho vai ao encontro da disposição de duas línguas distintas à criança surda: a LIBRAS e o PB oral. Como visto, sabe-se que a criança surda não irá utilizar a língua oral de maneira naturalística; a criança surda acessará a língua oral de maneira visual, ou seja, por meio da experiência visual. Essa experiência visual perpassa todas as vivências do surdo em âmbitos diversos e é definida, não como um impedimento (uma falta), mas como uma diferença (WRIGLEY 1996). Considera-se, portanto, o acesso a língua oral com organização visual, pois, conforme o que coloca Karnopp (2006), a Língua de Sinais traduz a experiência visual do surdo, considerando-o como um sujeito com língua e cultura diferentes. As experiências visuais estão intimamente ligadas a identificação dos surdos com seus pares (QUADROS, 2011).

Sacks (1998) argumenta que crianças surdas precisam, primeiramente, ser expostas ao contato com pessoas fluentes em Língua de Sinais, podem ser professores, adultos surdos, seus pais ou outras pessoas que dominem a língua, visto que grande parte dos sujeitos surdos é exposta, inicialmente, apenas à língua oral, fato este que vem a acarretar um relevante atraso de linguagem e, como consequência, dificuldades no seu desenvolvimento (ARAÚJO & LACERDA, 2008).

Na medida em que a criança tem contato com a língua precocemente, esta pode ser fluente aos três anos de idade e quando começar a aprender a Língua de Sinais e conseguir se comunicar por meio dela, poderá haver um fluxo livre de

pensamento, de informações, aprendizado da leitura e escrita e possivelmente, se for desejo dos pais ou da própria criança, da fala. Entretanto o fato mais relevante citado por Sacks (1998), é que não há indícios de que o uso de uma Língua de Sinais iniba a aquisição da fala oral, mas é provável que ocorra exatamente ao contrário, que a aquisição de uma língua, facilite a aquisição de outra.

A afirmação de que a Língua de Sinais dificulta ou inibe a aprendizagem de uma língua oral, pode ser considerada como um mito em relação à surdez e a linguagem do surdo. Raymann (2007) propõe uma discussão sobre este e outros mitos também gerados pela desinformação em relação à surdez e o sujeito surdo. Entre eles, o mito da cura, da aceitação e da escola especial. Em particular o mito da exclusão das línguas, relaciona-se ao tema tratado nesta seção, pois explana como os pais e a sociedade percebem como impossível ao surdo dominar e utilizar a língua oral e a Língua de Sinais de modo coordenado. Em tempos anteriores, o surdo seria obrigado a utilização exclusiva da língua oral, no caso do Brasil a Língua Portuguesa e, após a aceitação da Língua de Sinais, uma negação do uso da língua oral, como se houvesse a necessidade de excluir uma ou outra língua.

Portanto, Raymann (2006) destaca a importância de garantir o acesso à Língua de Sinais à criança surda, não só por questões lingüísticas e cognitivas, mas pela possibilidade de identidade cultural com a comunidade, conforme destacam Bomfim & Souza (2006), Kessler (2008) e Araújo & Lacerda (2008a, b). Não nega, também, a possibilidade de acesso amplo às possibilidades tecnológicas que permitam melhorar as condições para aquisição da língua oral. Tais autores são unânimes em ressaltar, no entanto, que tal acesso não pode ser imposto, mas deve ser oportunizado ao sujeito surdo desde idades mais precoces.

Com a filosofia de não impor, mas de ofertar ambas as línguas (PB e LIBRAS), Bomfim & Souza (2006) propuseram a modificação do funcionamento lingüístico em uma sala de aula conduzida por uma professora ouvinte (responsável pelo trabalho com PB) e outra professora surda (fluente em LIBRAS e responsável pelo trabalho com tal língua). Por meio de estudos teóricos em aquisição da linguagem de base interacionista (DE LEMOS, 1992) e pela proposta pedagógica de mediação de Feurstein (baseada em Vygostky), fizeram uma elaboração conjunta do projeto pedagógico e do acompanhamento (continuado) da prática das professoras por meio de um trabalho reflexivo com as mesmas (a respeito de filmagens das aulas), bem como do acompanhamento presencial de algumas dessas aulas.

Foram observadas as aulas (encontros) de um grupo de quatro crianças surdas, sendo dois meninos e duas meninas, na faixa etária de quatro a cinco anos. As crianças apresentavam perdas auditivas de grau moderado-severo a profundo. Inicialmente foi realizada a sondagem do período de aquisição da linguagem em que as crianças se encontravam em PB e em LIBRAS. As crianças demonstraram a utilização de alguns sinais isolados e a quase ausência do PB (tanto na compreensão quanto na expressão).

A análise das filmagens das interações entre professoras e crianças, no início da pesquisa, demonstrou que as primeiras possuíam uma concepção comportamentalista o que fazia com que não houvesse funcionamento de uma língua em sala de aula, ou seja, eram ofertadas palavras e/ou sinais de modo isolado sem um uso efetivo de ambas as línguas. Com a intervenção foi possível fazer as professoras repensarem seu modo de funcionamento linguístico e o diálogo passou a dominar a cena em sala de aula. Como resultado, ao final de um ano de trabalho, as crianças estavam narrando em LIBRAS e compreendendo frases e produzindo palavras em PB. Portanto, o estudo traz de reflexão é que, embora LIBRAS seja a língua dominante, o que se pode ver pela naturalidade de sua evolução em um ano de trabalho (as crianças da pesquisa percorreram em um ano de aquisição de LIBRAS o que as crianças ouvintes levam cerca de três anos, (pelo menos), é possível desenvolver paralelamente a aquisição do PB, desde que levado em conta o acesso visual da criança surda e de que haja uma ancoragem de sua aquisição em funcionamento de linguagem garantido pela LIBRAS. Além disso, o PB foi exposto em ambiente naturalístico (diálogo), sem imposição e, quando necessário, a professora utilizava a LIBRAS para manter a comunicação.

Além do trabalho com as professoras, um trabalho de discussão, por meio de entrevistas individuais e reuniões grupais com os pais, foi realizado de modo sistemático, o que facilitou a participação familiar no processo. Os pais, nas entrevistas finais da pesquisa, relataram os progressos observados no funcionamento de linguagem das crianças e, sobretudo, no desenvolvimento cognitivo delas.

Outros estudos, a exemplo de Bomfim & Souza (op.cit), demonstram que o trabalho com a família, desde o diagnóstico da surdez até as etapas mais avançadas do processo terapêutico e educacional, será decisivo para que tais oportunidades

sejam oferecidas ao surdo, pois o conhecimento e o empenho da mesma são fundamentais no processo terapêutico e educacional do sujeito surdo.

### 2.3.3 Reflexões acerca do interacionismo e possíveis repercussões para se pensar a aquisição da linguagem pela criança surda

Iniciaremos esta seção resenhando os estudos de Cláudia de Lemos e seu grupo, na perspectiva interacionista, acerca da aquisição monolíngue de crianças ouvintes, para depois relatar pesquisas com experiências educacionais e terapêuticas com surdos nesta perspectiva.

Na década de 80 Cláudia de Lemos funda a concepção interacionista brasileira, que se diferencia dos estudos interacionistas brunerianos até então implementados. Tal perspectiva consegue, de modo bastante produtivo, captar o que e como ocorre a troca versal entre a criança e o adulto, ou seja, capta a relação (no diálogo) e não apenas descreve comportamentos maternos e infantis (de modo separado) como acontecia em trabalhos interacionistas anteriores. A autora afirma que a linguagem é uma atividade cognitiva de ação sobre o mundo e comunicativa de ação sobre o outro, pois é a partir dela que a criança age sobre o mundo e sobre o outro (DE LEMOS, 1986, 1989). Nesse sentido, a linguagem assume um estatuto de objeto, sobre o qual a criança pode atuar. Scarpa (1987) afirma que a perspectiva interacionista centra-se na noção de que a linguagem é uma atividade constitutiva de conhecimento do mundo pela criança. Portanto, é a partir da linguagem que a criança se constrói como sujeito, segmenta e incorpora o conhecimento de mundo e do outro.

De Lemos (1989) ressalta a análise do diálogo como forma de compreender o funcionamento da criança na e pela linguagem. A autora compreende o diálogo como unidade mínima de análise e, a partir da enunciação, observa o processo de aquisição e o desenvolvimento da linguagem da criança, observando nos diálogos adulto-criança três processos: especularidade, complementaridade e reciprocidade. Segundo a autora, tais processos são frequentes na interação mãe-filho ao longo da aquisição e desenvolvimento da linguagem.

A especularidade ocorre quando o adulto repete a produção vocal da criança, no sentido de espelhá-la, dando significado e intenção a tal produção, o que permite que a criança a retenha e a reproduza cada vez melhor em outras oportunidades. Já a complementaridade ocorre quando o adulto fala algo e a criança responde diretamente ou acrescenta um significado retirado de seu próprio léxico (que antes foi do outro), e a reciprocidade acontece quando a criança assume os papéis dialógicos, anteriormente recobertos pelo adulto. Na base dos processos de reciprocidade e complementaridade está o que a autora chama de especularidade diferida, isto é, a criança repõe fragmentos do discurso do adulto em seu próprio discurso. Esses fragmentos são retirados de práticas discursivas e recontextualizados/retextualizados para instaurar novos diálogos (DE LEMOS, 1989).

Em trabalhos subsequentes (DE LEMOS, 1992, 1997, 2000, 2002, 2003), a autora mantém a máxima de que a linguagem se constrói nas e pelas interações sociais; porém, destaca que sua aquisição ocorre através do processo de mudança de posição da criança em relação à língua. Segundo a autora, as mudanças na fala infantil não podem ser qualificadas como acúmulo nem como construção de conhecimento, mas como mudanças consequentes à captura do sujeito pelo funcionamento da língua. Esse funcionamento está colocado na forma de processos metafóricos e metonímicos que produzem a articulação entre o sistema linguístico manifesto e o latente, durante a construção de enunciados. A autora ressalta que essa construção se dá, no entanto, entre adulto e criança e não apenas na criança.

Nesse processo, a criança ocupa distintas posições discursivas: pólo do outro, pólo da língua e pólo falante/ouvinte. Embora não possuam caráter evolutivo, ou seja, de fases evolutivas, tais posições podem ser ocupadas num mesmo momento evolutivo e podem ser mais intensas em um ou outro momento do desenvolvimento infantil. Na posição de pólo do outro a criança demanda uma ancoragem discursiva maior do adulto e enuncia de forma não analisada segmentos discursivos espelhados a partir da fala do interlocutor. Já na posição pólo da língua, ocorre uma análise do sistema linguístico permitida tanto pelo processo de incorporação recorrente na posição de pólo do outro, quanto pelo funcionamento dos processos metafóricos e metonímicos a partir dos quais a criança articula a cadeia linguística latente com a manifesta (metáfora) e a parte com o todo no enunciado (metonímia). Esse funcionamento linguístico, no diálogo com o adulto, permitirá que

a criança se aproprie do sistema e possa tornar-se sensível às diferenças entre suas hipóteses linguísticas e o funcionamento linguístico do adulto. Tal sensibilidade se manifesta em auto-correções, a partir das quais, a criança reformula seus enunciados demonstrando poder ocupar a posição falante/ouvinte. Há, portanto, a ocupação de posições mais dependentes até as mais independentes do interlocutor no processo de aquisição da linguagem pela criança.

Tal perspectiva teórica tem produzido uma série de trabalhos em aquisição típica e atípica de linguagem. Isso parece ser porque a teoria auxilia no melhor entendimento do processo aquisitivo da linguagem, tomando como foco a díade mãe-criança, superando estudos interacionistas anteriores (estudos brunerianos) cujo foco era a mãe ou a criança em separado (MORO, 2010).

De Lemos (1992) analisa o conceito de interação a partir do funcionamento linguístico do adulto “metabolizando” os significantes da criança, ou seja, no diálogo, os fragmentos do discurso da criança ganham estatuto cognitivo e comunicativo na fala da mãe. Na fala da criança, podem ser observados “erros” que distinguem sua produção oral da fala do adulto, como também são evidenciados fragmentos da fala deste. De modo especial, a mãe, no início do processo, dá lugar ao seu filho por meio de interpretações e atribuições de intenções, de sentido e de referência aos esboços de fala produzidos por ele. Desse modo, a criança é inserida na linguagem e capturada por ela por meio do Outro<sup>3</sup> (DE LEMOS, 1992).

Note-se que a partir da década de 90, os trabalhos de De Lemos passam a apresentar uma reestruturação teórica de base psicanalítica, fundamentando que o que acontece na linguagem da criança, que a permite passar de *infans* a falante, não pode ser resumido a um processo de conhecimento cumulativo marcado por estágios de desenvolvimento. Para a autora, o que orienta o percurso linguístico da criança é o efeito de um processo de subjetivação pela linguagem; subjetivação esta marcada para sempre pela divisão entre ser falado pelo Outro e poder comparecer enquanto diferença nos interstícios dessa fala (DE LEMOS, 2001).

Para Lier-de-Vitto (1998), nos intervalos a criança cede lugar para o Outro falar e para ele movimentar-se, o que marca uma diferença entre a fala do outro e a fala da criança, assim como reafirma sua mudança de posição diante da língua.

---

<sup>3</sup> Outro em maiúsculo demonstra a inserção de grande outro ou outro primordial do campo psicanalítico, ou seja, não se trata de um adulto qualquer, mas de um outro que, ao exercer as funções parentais, sobretudo a materna, introduz a criança em uma série discursiva parental, em um projeto simbólico e não apenas a instrumentaliza com o conhecimento linguístico.

Essa posição em que o sujeito se revela, pode evidenciar a emergência do sujeito a cada intervalo, a qual se dá através dos processos metafóricos e metonímicos que permitem o trânsito da criança na/pela linguagem (DE LEMOS, 1992). São processos que surgem através da substituição de elementos da língua, seja em cadeias manifestas e/ou latentes na representação do significante que quer informar, e da combinação destes elementos. Tais processos permitem observar a emergência da criança na língua, assim como negam que a aquisição da linguagem seja um processo de desenvolvimento que chega a um estágio final, no qual não haveria mais ressignificações (DE LEMOS 1992).

Bomfim & Souza (2006), ao abordarem a aquisição da linguagem a partir da primeira versão da teoria interacionista (DE LEMOS, 1986, 1989), promovem uma intervenção escolar com crianças surdas, através da instrumentalização da professora de LIBRAS e da professora de Português Brasileiro, na qual enfocam não apenas uma visão descritiva de fases evolutivas a serem alcançadas na estimulação de ambas as línguas, mas do modo como o diálogo pode e deve ser o centro da atividade discursiva em sala de aula, para permitir o processo de aquisição da linguagem em ambas as línguas. O que as autoras questionam é muito mais a forma como se permite e induz o funcionamento linguístico na sala de aula do que qual a língua a ser oferecida. O trabalho das autoras demonstrou que, quando as professoras possibilitaram o funcionamento da linguagem por meio do diálogo sobre os temas da aula, na língua prevista para aula (português na aula da professora ouvinte e sinais na aula da professora surda), mas sem inibir manifestões na outra língua, houve um amplo desenvolvimento das crianças que passaram a narrar em LIBRAS e a compreender frases em português ao final de um ano de trabalho. Tal pesquisa demonstrou que a perspectiva interacionista em conjunto com uma atitude mais aberta às constantes interferências entre as línguas comuns à aquisição bilíngue, podem ser fatores decisivos na mudança qualitativa e quantitativa no processo de aquisição da linguagem pelo sujeito surdo. Tais concepções de funcionamento linguístico parecem ter facilitado tal processo.

Lacerda (2007) realizou, em perspectiva teórica similar, um estudo de caso sobre a linguagem escrita de um sujeito surdo. Tal estudo analisou um sujeito surdo profundo de 11 anos de idade oralizado e falante de Língua de Sinais, que frequenta classe especial para surdos em uma escola regular. A mãe e os irmãos aprenderam

Língua de Sinais, porém o restante da família se comunicava com ele somente através de fala oral. O sujeito frequentou fonoterapia com o foco para a escrita.

No trabalho buscou-se considerar a língua na modalidade escrita a partir da Língua de Sinais. As histórias escritas passaram a ser narradas em Língua de Sinais, fazendo com que o sujeito se interessasse pela linguagem escrita. Para este trabalho a autora considerou a língua enquanto atividade discursiva, privilegiando a interação “como lugar em que os sujeitos se constituem como usuários do português na modalidade escrita.” (LACERDA, 2007, p. 211) Na perspectiva proposta pela autora a língua resulta de um trabalho coletivo em que se considera a historicidade de experiências que se reproduzem e do social são advindas as regras do jogo da linguagem que se origina na prática com a mesma. Nas palavras da autora

A língua dispõe de múltiplos recursos expressivos que, associados a fatores como o contexto, a situação, a relação entre os interlocutores, as leis conversacionais, etc. fornecerão condições de determinação de um dado enunciado. (LACERDA, 2007, p. 211).

Em vista de considerar o caráter interativo da linguagem, a autora utilizou materiais com diferentes tipos de textos escritos como: jornais, revistas, gibis entre outros sendo, as atividades, realizadas a partir de tais materiais. O sujeito e a terapeuta liam o texto, discutiam o assunto em Língua de Sinais, após isso o sujeito escrevia sobre o texto. É importante ressaltar que as atividades eram sempre mediadas em Língua de Sinais, sempre que o sujeito não entendia, a terapeuta realizava a tradução. A conclusão do trabalho demonstra, através dos textos produzidos pelo sujeito durante o tempo em que esteve em terapia, que o fato de a terapeuta compartilhar as informações com o sujeito (através da Língua de Sinais) permitiu que ele dividisse suas histórias e experiências, fazendo com que pudesse registrar as histórias em língua escrita. O sujeito, ao visualizar, experienciar e sentir-se seguro, perdeu o receio da escrita, passou a produzir textos com suas próprias hipóteses, passou a planejar suas produções e, junto com um adulto, a construir suas histórias. Portanto, cabe ressaltar o papel fundamental do diálogo e da interação para o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem; pois a abordagem discursiva contribuiu para que o paciente avançasse no tratamento e se apropriasse da linguagem escrita.

Como visto, o primeiro interlocutor da criança, comumente, é a mãe, o que a torna figura fundamental no desenvolvimento do sujeito. Mães ouvintes de crianças surdas acabam por ter dificuldade de se comunicarem com seus filhos; porém, sabe-se pelo português (da comunidade majoritária) ou pela Língua de Sinais (utilizada pela comunidade surda), a lei é se comunicar; na ausência de uma língua convencional, mães e crianças precisam se fazer entender (SILVA, 2008).

É na troca entre mãe e filho que se estabelece a interação entre a díade e que a criança desenvolve sua competência comunicativa. As mães ouvintes de filhos surdos tendem a ter uma postura mais tensa e rígida, sendo, muitas vezes, intrusivas, controladoras e diretivas nas suas interações verbais e não verbais. Entretanto, as mães ouvintes que tem conhecimento da Língua de Sinais, compreendem o filho e lhe permitem espaços de diálogo e de troca de turno de conversação, permitindo o desenvolvimento linguístico adequado do filho surdo (REBELO, 2002).

O aspecto relevante consiste, então, em reafirmar o que antes já havia sido afirmado por Vygotsky, relido por Góes (1996) em seus estudos sobre a surdez, quando diz que a linguagem não se restringe apenas à modalidade oral ou à capacidade de fala das pessoas, mas a todos os aspectos que a tange já que esta age como um instrumento de regulação e mediação cultural e do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

As colocações das autoras aqui referidas reforçam a demanda por pesquisas que aprofundem a investigação das formas de comunicação utilizadas por mães ouvintes e filhos surdos, e possibilidades efetivas de diálogo (quando a língua em uso torna-se um impasse para a díade), já que as mães não são fluentes em LIBRAS (no caso de os filhos terem acesso a LIBRAS) e os filhos dificilmente são fluentes em PB.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa proposta se caracteriza como um estudo de cunho qualitativo, descritivo, de casos (GOLDIM, 2000). A proposta da pesquisa foi avaliada e aprovada pelo CEP – Comitê de Ética em Pesquisa tendo o CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) número 0355.0.243.000-09.

A amostra, de conveniência, foi constituída por três crianças surdas e os adultos que exerciam sua função materna (sendo duas mães e uma avó paterna), num total de 6 sujeitos. Os critérios de inclusão foram:

- crianças de ambos os sexos (masculino e feminino);
- ter diagnóstico de surdez bilateral de grau severo ou profundo usuárias ou não de Aparelho de Amplificação Sonora Individual<sup>4</sup>;
- não apresentar quadro sindrômico ou outro distúrbio associado;
- estar em atendimento no Serviço de Atendimento Fonoaudiológico (SAF) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM);
- estar na faixa etária de 2 a 6 anos, período mais favorável à aquisição da linguagem.
- existir adultos que exerçam função materna junto às crianças surdas em fase de aquisição da linguagem que acompanhem a terapia fonoaudiológica da criança.

A seguir, o quadro de identificação dos sujeitos desta pesquisa:

---

<sup>4</sup> Doravante AASI

Quadro 1 - Identificação da amostra da pesquisa

<b>Díades</b>	<b>Siglas de Identificação</b>	<b>Grau da Perda</b>	<b>Idade</b>	<b>Línguas dispostas para a criança</b>	<b>Adulto que exerce a função materna</b>	<b>Situação linguística do adulto que exerce a função materna</b>
Díade 1	Criança: A Adulto: M/A	Severa: esquerda/ profunda: direita	4 anos	LIBRAS/ Língua Portuguesa	Mãe	Língua Portuguesa/ LIBRAS
Díade 2	Criança: M Adulto: M/M	Bilateral profunda	3 anos	Língua Portuguesa	Mãe	Língua Portuguesa
Díade 3	Criança: L Adulto: V/L	Bilateral profunda	3 anos	Língua Portuguesa e sinais básicos de LIBRAS	Avó paterna	Língua Portuguesa e sinais básicos de LIBRAS

Os adultos foram devidamente esclarecidos sobre os objetivos e a metodologia da pesquisa, foi referida a importância e a contribuição da mesma no meio acadêmico e social. Os responsáveis pelas crianças e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo A) ao concordarem em participar do estudo. Terão assegurados os direitos de sigilo de identidade e de voluntariado na pesquisa, sem prejuízo ao seu atendimento na instituição através do Termo de Confidencialidade (anexo B).

Em relação à coleta de dados, esta se deu em três etapas:

- consulta ao histórico dos sujeitos nos prontuários do Serviço, com especial atenção à entrevista inicial;
- realização de entrevista (apêndice A) com as mães ou com quem exerce a função materna junto à criança. A entrevista não foi gravada, apenas teve as respostas anotadas pela pesquisadora;
- e filmagens das mães em interação lúdica com seus filhos.

Na entrevista foram abordados aspectos que não constavam nos relatos encontrados nos prontuários. Interessou-se saber como se constituiu a função materna (antes e depois do diagnóstico da surdez), com questionamentos acerca do

planejamento do bebê, rede de apoio à mãe durante e depois da gravidez, reações e sentimentos durante o período diagnóstico, orientações e providências que a mãe/família tomou em relação às escolhas linguísticas (aprendizado de LIBRAS, exposição exclusiva à língua oral ou ambas), assessoria terapêutica e pedagógica que tiveram.

O resultado da análise das entrevistas com as mães constituiu o corpus para o artigo 1. Para este artigo, foram elencadas as respostas das mães às questões realizadas e feitas leituras e releituras com o intuito de buscar temáticas que se repetiam no corpus e que pudessem evidenciar as representações que tais mães possuíam a respeito da surdez, das possibilidades linguísticas e educacionais para seus filhos.

O instrumental utilizado foi uma câmera digital, que permitiu gravações em áudio e vídeo. Foram gravadas interações livres e espontâneas entre as díades, com brinquedos representativos de situações cotidianas como utensílios da casa (panelas, talheres, camas, sofás, etc) ou outros brinquedos temáticos de interesse da criança (posto de gasolina, carrinhos, animais entre outros).

Foram efetuadas 3 (três) filmagens, realizando uma gravação por semana com duração de 30 minutos cada, média aproximada da sessão fonoaudiológica que se dá em 45 minutos. As filmagens ocorreram de modo a permitir selecionar os momentos da gravação em que houvesse maior diálogo entre as díades, tais momentos foram enfocados como objeto da análise. Tais filmagens irão compor um banco de imagens para estudos posteriores.

Os sujeitos ficaram em uma sala com iluminação adequada, dentro de um campo demarcado anteriormente com fita colorida amarela fixada ao chão. Dentro desse espaço deveriam interagir através do material lúdico selecionado para o estudo. O campo foi previamente demarcado em função da câmera de vídeo que foi posicionada de maneira a não ser percebida pela díade, a fim de não interferir na interação.

A transcrição das filmagens permitiu a elaboração do artigo 2. Foi realizada uma análise qualitativa do diálogo adulto-criança na qual foram observadas as formas de comunicação linguística ou não linguística entre adulto e criança, como uso de gestos, uso de expressões faciais, uso do Português Brasileiro e/ou da LIBRAS, existência ou não de um diálogo entre mãe e filho quanto à distribuição de turnos, possibilidades de cooperação e compreensão mútua durante a conversação,

a interferência do uso de LIBRAS no uso de PB, e vice-versa, e as situações em que a mesma ocorria. Também foram observados o brincar, no sentido de estar ou não presente e a sintonia deste com o diálogo que ocorre entre a díade.

As transcrições foram configuradas da seguinte maneira:

- os enunciados estão registrados em linhas designadas por números, em ordem crescente.
- os sujeitos estão identificados por siglas, sendo elas:
  - ↳ as crianças, identificadas pelas iniciais: A, M e L.
  - ↳ as duas mães e a avó, identificadas por: M/A, M/M e V/L.
- os enunciados são identificados como orais ou em LIBRAS, expressões não verbais e comentários contextuais, estes, feitos pela pesquisadora demonstrando ações não verbais dos sujeitos.
- os enunciados orais estão identificados com travessão e caixa baixa.
- os balbucios orais com travessão, caixa baixa e negrito.
- os enunciados em LIBRAS estão identificados em caixa alta sem travessão.
- as expressões não verbais estão sem travessão e em caixa baixa.

## **4 RESULTADOS**

Este capítulo é composto por dois artigos encaminhados para revistas científicas. O artigo 1 aborda as representações maternas acerca da surdez e as possibilidades linguísticas e educacionais dos filhos, encaminhado para a Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. Já o segundo artigo, que analisa as interações entre mães ouvintes e seus filhos surdos, foi encaminhado para a Revista CEFAC.

#### 4.1 ARTIGO 1: Concepção materna acerca da surdez e disponibilização de língua à criança surda.

**Resumo:** A pesquisa é de cunho qualitativo, descritivo e de casos. A amostra, de conveniência, é constituída de três mães de crianças surdas em diferentes situações linguísticas. A coleta de dados se deu por meio de uma entrevista semi-estruturada objetivada por focar questões visando compreender a constituição da função materna antes e depois do diagnóstico da surdez, reações e sentimentos durante o período diagnóstico, orientações e providências que a mãe/família tomou em relação às orientações terapêutica e pedagógica que tiveram e a escolha da disposição linguística para a criança. Os resultados da pesquisa apontam que as mães de crianças surdas apresentam certa dificuldade em aceitar a LIBRAS com *status* de língua, imaginando que seus filhos não poderão agir socialmente caso não acessarem a língua oral. Este fato parece ser determinante no desenvolvimento das crianças surdas, pois a mãe que dispõe as duas modalidades de língua à filha, afirma que esta tem seu desenvolvimento pleno e que é fluente em duas línguas, ao contrário das duas outras mães que referem problemas com a linguagem de seus filhos.

**Descritores:** diagnóstico, relação pais-filho, linguagem de sinais.

**Abstract: Methods:** This research is qualitative, descriptive and a case study. The convenience sample consists of three mothers of deaf children in different linguistic situations and the data collection was done through a semi-structured interview. The responses were listed and categorized for the analysis. **Objectives:** To verify the representations that mothers have about deafness and if these representations influence the decisions and ideas on language and educational opportunities for their children. **Results:** The results of this research indicated that the mother who shows greater acceptance and understanding about deafness issues says she was pleased with the development of her daughter and realizes her as a bilingual subject, while the other two mothers, who seek traits of “normality” in their children and express difficulty in accepting the issues of deafness and the linguistic condition of their children, report that they have interaction difficulties. **Conclusions:** there are still a lot of misconceptions constituting maternal impressions and ideas about deafness and sign language. The constitution of the maternal function is linked to the symbolic project which the mother has for this child and this fact is crucial in all cases and it is strengthened when there is diagnosis of deafness in the child, influencing the child's linguistic development.

**Keywords:** diagnosis, parent-hearing / deaf-child, oral language / sign language.

## Introdução

Na concepção clínico-terapêutica da surdez marcada pela concepção organicista, mencionada por Skliar (1997), a surdez é entendida como doença/déficit/deficiência e aponta a necessidade de um tratamento visando a sua “cura”; há uma relação desta com o aprendizado da linguagem oral. Cabe ressaltar que esta concepção foi mencionada em um contexto educacional e específico, condizente com as lutas da comunidade surda que estavam em voga no ano de sua publicação (SKLIAR, 1997). Em contraposição a esta concepção, o mesmo autor cita a visão sócio-antropológica da surdez, na qual surdez é compreendida como experiência visual, uma diferença a ser respeitada. O surdo é entendido enquanto sujeito cultural, como pertencente de uma comunidade minoritária que é marcada, principalmente, pela diferença linguística, já que usam a Língua de Sinais e partilham os mesmos valores culturais, hábitos e modos de socialização.

Estas concepções vêm permeando os discursos produzidos acerca da surdez, constituindo, a partir delas, diferentes visões a respeito do que significa ser um sujeito surdo, tanto no meio acadêmico/científico quanto pelo senso comum. Tais percepções estabelecem relações com o acesso e o meio em que a pessoa está inserida e se tem ou não conhecimento de ambas as concepções, pois elas se dão em diferentes âmbitos e constroem a imagem do que é ser um sujeito surdo.

De acordo com Kessler (2008) o entendimento circulante socialmente de que ouvintes são “normais” tem relação com o fato de serem hábeis na fala e na audição, e, por conseguinte, são considerados “deficientes” aqueles que, por algum motivo, não percebem manifestações sonoras ou não produzem fala da maneira esperada. Ainda segundo a autora, o sentido fisiológico de ouvir é tido como positivo, atribuindo, portanto, sentido negativo para o não ouvir. Esta visão ocupa um espaço onde se pensa a surdez como uma deficiência, o que vem a sugerir a necessidade de reabilitação do deficiente auditivo.

Mesmo antes do nascimento de uma criança, os pais já possuem expectativas em relação ao bebê (BOSCOLO & SANTOS, 2005). Em uma família de ouvintes é natural que os pais esperem que seu filho também seja ouvinte, portanto, a chegada de uma criança surda, demanda diversos sentimentos e pensamentos em vista de ser uma nova situação. Porém, a suspeita dos pais de que a criança pode ser surda não ocorre logo nos primeiros meses, pois o desenvolvimento de uma

criança surda processa-se da mesma forma que na criança ouvinte. Os pais percebem e reconhecem que há algo “errado” ainda que não saibam distinguir exatamente do que se trata. Por isso os profissionais que atuam na área são fundamentais no momento de orientar a família perante o diagnóstico (RODRIGUES & PIRES 2002).

Ao se considerar que 96% das crianças surdas nascem em famílias de ouvintes (KULSHALNAGAR et al., 2010) e, como supracitado, a família espera que seu filho também seja ouvinte, é natural que os pais levem algum tempo para aceitar tal diagnóstico e compreender as implicações de ter um filho surdo e se adaptar às necessidades da criança (RODRIGUES & PIRES, 2002), pois o conhecimento sobre a surdez demanda um longo processo para que os pais possam elaborar sua frustração pelo inesperado, até que iniciem a aceitação da criança diferente do imaginado (BEHARES, 1993).

Carvalho (2000) afirma que

não é difícil pressupor que o fato de alguém da família ser identificado por critérios objetivos, médicos ou educacionais, como surdo, constitui-se numa experiência que marca tanto a criança como a família, e que pode alterar o funcionamento intersubjetivo de todos, na medida em que tal diferença impõe, de forma imprevista e definitiva, a perda para sempre da ilusão do filho perfeito (p. 69).

Após o diagnóstico da surdez, a família passa por diferentes fases que foram propostas por Fletcher, Luthermann & Ross (1991). A primeira fase é o *choque*, em que os pais são surpreendidos pelo impacto da surdez, sendo assim a família experimenta sentimentos contraditórios e confusos como a ansiedade, a raiva, a superproteção, a rejeição, a negação, a culpa, o preconceito, a vergonha e a depressão, isto porque ainda não sabem o que é a surdez, mas já sabem que o filho é surdo.

A segunda fase é a *reação ao diagnóstico* em que surgem diferentes mecanismos de defesa psíquica e os pais se sentem decepcionados, impotentes, revoltados, inseguros e culpados, pois acreditam que, de alguma forma, são responsáveis pela surdez do filho. Assim que a família recebe um número maior de informações a respeito da surdez e passam a encarar o filho real entram na fase da *adaptação* em que buscarão formas de lidar com a criança. Na próxima fase, denominada *orientação*, os pais começam a decidir sobre o futuro da criança e o tipo

de atendimento que será ofertado a ela. Experimentam ainda diversos sentimentos em relação à surdez do filho como a ansiedade, o medo, a culpa, o sentimento de perda e a superproteção.

A pesquisa de Silva et al. (2008) que analisou relatos de mães frente ao diagnóstico da surdez de seu filho, a maioria das mães discorre sobre sentimentos de frustração e decepção. Estes sentimentos negativos vão sendo substituídos pela expectativa e pelos sentimentos positivos em relação à criança na medida em que os pais são orientados a respeito da surdez e do que significa ser surdo. Porém, os processos de aceitação são extremamente complexos e interferem no modo como os pais e especialistas vão construir uma determinada imagem social do que é a surdez e do que é a criança surda (BEHARES, 1993).

Após o diagnóstico da surdez, a relação da criança surda com sua família pode se tornar conflitante (SILVA, PEREIRA & ZANOLLI, 2007) porque o foco da preocupação dos pais ouvintes passa a ser a forma como irão se comunicar com o seu filho, pois, na maioria dos casos, desconhecem um sistema comunicativo apropriado tornando a comunicação um desafio (ALVES, 2010).

Na tentativa de aproximar a criança do padrão tido como normal os pais buscam recursos como a prótese auditiva, o implante coclear e a intervenção fonoaudiológica. Em outros casos, quando ocorre uma associação entre a surdez sob o ponto de vista sócio-antropológico, optam pela Língua de Sinais que pode, ou não, ser associado ao uso da oralidade.

A pesquisa de Rodrigues & Pires (2002) em que pais de crianças surdas foram entrevistados com o objetivo de saber como estes lidam com a surdez de seus filhos, conclui que a maior preocupação dos pais é realmente a comunicação, como se comunicar com a criança e como esta pode se comunicar com eles e com os outros. Tal preocupação irá influenciar na forma como os pais viverão o seu papel parental, especialmente a mãe, pois é com ela que a criança tem as primeiras interações (DE LEMOS, 1986, 1989; NEGRELLI & MARCON, 2006) e em ambiente familiar que se constitui como sujeito (DIZEU & CAPORALI, 2005).

Keller (2007) coloca que interações entre as estruturas do ambiente físico, os parâmetros da população e a estrutura sócio-econômica criam orientações culturais direcionadas a metas específicas para o desenvolvimento da criança que a família possui. Estes irão operar influência sobre os objetivos de socialização e as etnoteorias parentais voltadas ao filho surdo.

É determinante para o desenvolvimento do sujeito a maneira como se dará a constituição da função materna e a concepção de surdez que a mãe tem em vista de ser esta a concepção que irá responder pela modalidade linguística privilegiada na relação mãe-criança (KESSLER, 2008; SILVA, PEREIRA & ZANOLLI, 2007). O entendimento e a aceitação das diferenças do filho surdo estarão atrelados à forma como se dá a interação mãe/filho e serão estruturantes para o desenvolvimento psíquico da criança (STUMM, 2007).

Moura (2002) salienta que quando a linguagem de mãe e filho não é comum, é necessário e importante estar atento ao desenvolvimento da criança surda. Esta precisa ser respeitada em sua diferença e desenvolver uma linguagem que lhe possibilite a constituição de uma identidade própria em suas manifestações.

Dadas tais considerações, este artigo tem por objetivo analisar as falas e as impressões de mães ouvintes acerca da surdez de seus filhos, antes e após o diagnóstico, e a relação dessas com a escolha da proposta terapêutica/educacional e de disposição de língua para o filho.

### **Apresentação dos casos**

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, descritivo e de casos. A amostra, de conveniência, é constituída por três mães de crianças surdas (usuárias ou não de AASI) em atendimento na clínica-escola na qual se realizou o estudo. As mães são identificadas pelas siglas M/A, M/L e M/M.

Quadro 1 – Identificação da amostra da pesquisa

<b>Sigla de identificação</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Escolaridade</b>
M/A	48 anos	Casada	4ª série do ensino fundamental
M/L	20 anos	União estável	1º ano do ensino médio
M/M	25 anos	Casada	Ensino médio completo

Os sujeitos participantes deste estudo foram devidamente esclarecidos sobre os objetivos e a metodologia da pesquisa, importância e contribuição da mesma em meio acadêmico e social e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(anexo A) ao concordarem em participar do estudo, sendo que, através deste, os sujeitos tiveram assegurados os direitos de sigilo de identidade e de voluntariado na pesquisa, sem prejuízo ao atendimento dos filhos na instituição.

A coleta de dados se deu por meio de uma entrevista semi-estruturada tendo como objetivo focar questões visando compreender a constituição da função materna antes e depois do diagnóstico da surdez, reações e sentimentos durante o período diagnóstico, orientações e providências que a mãe/família tomou em relação às orientações terapêutica e pedagógica que tiveram e a escolha da disposição linguística para a criança que se caracteriza por oportunizar o acesso à LIBRAS, exposição exclusiva à língua oral, ou, ambas as modalidades.

A transcrição das entrevistas foi ortográfica e literal, seguindo exatamente as falas e as respostas das mães.

O método utilizado respeitou o que propõe Deslandes (2010) para análise de pesquisas qualitativas. O material obtido através das entrevistas foi decomposto em partes abrangendo cada pergunta e as respostas de todas as entrevistadas, seguido de uma seleção e, posteriormente, uma categorização semântica a fim de preparar a análise e a descrição dos fragmentos elencados.

### **Categoria de respostas**

Para a realização da análise das entrevistas, foram elencadas 4 categorias. As categorias foram elencadas em relação aos temas abordados nas perguntas, são elas:

- Categoria 1: Impressões Maternas sobre a surdez;
- Categoria 2: Reações e Sentimentos Frente ao Diagnóstico da surdez;
- Categoria 3: Orientação Sobre a Proposta Terapêutica Bilíngue e/ou Monolíngue;
- Categoria 4: Escolha de disponibilização de Língua.

Tais categorias foram criadas a fim de selecionar as perguntas e respostas de maneira temática, buscando similaridades e divergências nas respostas das mães, quando possível, para analisar/observar as falas dessas mães acerca do diagnóstico da surdez nos seus filhos e de sua constituição materna.

## Resultados

Na categoria 1, que analisa as impressões maternas acerca da surdez, pode-se observar que, quando questionadas sobre o filho imaginado e o filho real, as mães se posicionam de maneira positiva a respeito destes, concordando com o que Kessler (2008) refere em sua pesquisa, quando diz que as mães buscam falar dos aspectos positivos de seus filhos e colocá-los na posição de “iguais” ou “melhores”, como na fala de M/A e M/M

Sim, era um nenê normal, até hoje, é uma criança como todas as outras. e Não, ele é muito melhor, muito mais do que eu imaginava.

Tais falas maternas estão em acordo com a pesquisa de Rodrigues & Pires (2002) que refere haver um esforço dos pais na tentativa de aproximarem seus filhos da norma com o objetivo de considerá-los normais fazendo, desta forma, com que seus receios e preocupações sejam diminuídos. Ainda, segundo os autores, isto é possível porque a surdez não é visível e passa despercebida ao outro e aos próprios pais, que antes do diagnóstico da surdez veem este filho como “normal”. As mães também se ancoram em comparações, tentando aproximar o filho do que consideram “normal”, ou ainda comparam a surdez dos filhos com problemas mais graves, a fim de minimizar a surdez e enxergar a criança como normal (SILVA, PEREIRS & ZANOLLI, 2008), conforme o que está posto na fala de M/A, citada acima quando diz que sua filha é uma criança como todas as outras.

As questões acerca da diferença do filho surdo trazem, nas falas das mães, referências de “igualdade”, ou seja, filhos iguais as outras crianças, falam de seus aspectos psicológicos ou de personalidade. Kirk & Gallagher (2000) apontam que os pais sentem-se frustrados e em sua maioria, descrevem seus filhos surdos como tímidos e irritáveis, como se constata na fala de M/M

É, só acho que ele é muito irritado sabe, agitado demais, se irrita, fica brabo, só isso.

Outro aspecto que se pode observar através das entrevistas, é um desconforto das mães em relação ao olhar dos outros quando questionadas a respeito da percepção alheia sobre a surdez de seus filhos. Todas se mostram preocupadas e descontentes com a desaprovação dos demais pelo desenvolvimento de seus filhos parecer atrasado em relação às outras crianças. Na fala de M/M

[...] Até tem uma tia minha que tem três netos da mesma idade do M e fica falando, parece que é por gosto sabe...ai porque o fulaninho já sabe falar, o fulaninho fez tal coisa, sabe contar, sabe escrever. Acho chato isso [...]

A mesma mãe manifesta o desejo de que o filho a solicite, que “fale” com ela, referindo esperar que a criança estabeleça uma relação de dependência com ela. Espera que ele olhe para ela, para que assim, possa ensiná-lo a falar, e que peça o que necessita, pois acredita que o fato de ser independente, faz com que o menino seja prejudicado na tentativa de oralização, ou seja, ao invés de solicitar a ajuda da mãe, ele age sozinho.

Rebelo (2001) coloca que as mães de crianças surdas, na tentativa de se comunicar com seus filhos, criam comunicações próprias em sua interação com o filho surdo. O autor aponta que este comportamento pode gerar uma relação de dependência com a criança, pois esta não desenvolve uma autonomia linguística, pois, como a criança não acessa a língua oral e não lhe é disposta a Língua de Sinais, esta não consegue estabelecer diálogos com outras pessoas se não os próprios familiares ficando, desta forma, dependente deles.

Na categoria 2, que analisa as reações e os sentimentos maternos acerca do diagnóstico da surdez de seus filhos, quando questionadas a respeito do relacionamento com eles antes e após o diagnóstico, as mães referem não ter havido mudanças, entretanto duas delas demonstraram-se preocupadas com a nova situação, em como iriam agir com seus filhos após saberem da surdez, como na fala das mães M/A e M/L

Eu tentei falar mais com ela, falar e Língua de Sinais também mas eu sei pouco ainda. Peço pra não gritar muito, eu não grito também porque sei que atrapalha e incomoda o aparelho se fala muito alto, a gente tem que entender, adaptar assim né e ter respeito por ela.” e “Não, eu não vi nenhuma diferença. A única coisa que fico preocupada é depois que soube do diagnóstico, to sempre me perguntando se eu to agindo do jeito...assim, da maneira correta com ela né.

Ainda que falem positivamente em relação aos filhos, quando questionadas acerca dos sentimentos experimentados durante o diagnóstico da surdez, as mães são unânimes em relatar sentimentos negativos em relação a tal diagnóstico. Todas dizem ter sentido intenso desconforto ao saberem da surdez do filho como é possível ver abaixo

Ah, eu me senti mal né, no começo. Fiquei até meio depressiva, levei um susto porque ela veio com problema, eu lamentava assim. Mas agora eu entendo né, eu vejo que se falta uma coisa tem outra que compensa.;

Assim, eu me senti um pouco mal sim, é complicado né, a gente tenta entender e tudo, mas aí eu pensei que tinha que ajudar ele, que esse era o meu papel, então eu fui buscar recursos, só isso. e Ai, eu chorei bastante né. Pensava assim: será que ela vai conseguí sê uma criança normal? Será que ela vai conseguí fazê tudo o que as outras crianças fazem?

Em concordância com este fato, a pesquisa realizada por Silva, Pereira & Zanolli (2008) coloca que as mães referem passar por períodos de ansiedade e insegurança após o diagnóstico.

As mães desta pesquisa revelam sentimentos de tristeza e pesar, bem como a preocupação com o futuro de seus filhos. Tais relatos estão em acordo com a pesquisa de Boscolo & Santos (2005) quando referem que a fase inicial após o diagnóstico é, para os pais, marcada por sentimentos de tristeza e ambivalência ainda que as reações variem de família para família. Assim como aponta Strobel (2008, p. 50) quando diz que os pais ficam “chocados” diante do diagnóstico e da diversidade desta nova condição, gerando sentimentos de ansiedade, inquietação e insegurança.

Na categoria 3, referente às orientações sobre a proposta terapêutica para o desenvolvimento da linguagem da criança a partir do diagnóstico da surdez, as mães referem ter recebido tal orientação de fonoaudiólogos. Duas delas apontam que o profissional lhes deu orientação com enfoque exclusivo na oralização, ainda que uma refira ter recebido orientação sobre a Língua de Sinais em outra instituição especializada. Apenas uma das mães relata ter recebido orientação acerca da disposição de língua oral e também de Língua de Sinais. Na fala de M/M

Bom, eu conversei com a MC, a fonoaudióloga né, daí optamos pela língua oral por ser mais fácil [...]

Sabe-se que nos primeiros anos de vida, a criança necessita da dedicação e da participação efetiva dos pais. Estes, juntamente com a criança, precisam buscar orientação profissional que venha a contribuir com a busca da família por alternativas e intervenções adequadas para que a criança possa se desenvolver. Os profissionais que fornecem estas orientações são parte importante do processo de aceitação e ação perante a surdez da criança. Profissionais que atuam na área tais como médicos otorrinolaringologistas, fonoaudiólogos, educadores entre outros, têm papel relevante e até mesmo decisivo perante as escolhas que a família fará em relação ao filho surdo.

Partindo das orientações recebidas a respeito da disposição de língua para a criança, a opção por uma ou outra ou ambas as línguas dependerá de diversos fatores como o contexto (estrutura sociocultural) em que a família está inserida, suas crenças, valores e funções sociais que ocupam e ainda do acesso às instituições. Tais fatores irão influenciar no modo como os indivíduos se comportam e atuam (BRITO & DESSEN, 1999; OLIVEIRA et al., 2004; YAMAZAKI & MASINI, 2008), determinando suas escolhas. As mães entrevistadas nesta pesquisa optaram por disponibilizar à criança a(s) língua(s) que acreditavam ser a melhor para o desenvolvimento de seus filhos, o que é analisado na categoria 4.

Apenas uma das mães (M/A) optou por disponibilizar tanto a língua oral quando a Língua de Sinais para a filha, as outras duas mães optaram pela oralização, exclusivamente, ainda que uma delas tenha recebido orientações a respeito da Língua de Sinais em uma instituição especializada. Nas falas das mães M/A e M/M

Ah, ela hoje usa português oral e LIBRAS né. Bah, mas fala tudo, entende tudo [...] Mas acho que a A está muito bem porque me preocupava que não ia falar e agora ela fala em duas línguas [...] e [...] nós vamos tentar a língua oral, se não der certo partimos para outra coisa [...]

A fala da mãe M/A aponta para uma maior aceitação das questões da surdez na filha na medida em que a refere como sujeito bilíngue, entendendo ser esta a condição linguística adequada para o desenvolvimento da criança o que está em acordo com a literatura que coloca que a exposição da língua na modalidade oral à criança surda não pode ser imposta, mas sim utilizada sendo esta uma proposta que permite a criança desenvolver-se de forma bilíngue (RAYMANN, 2007; BORNE & RAMOS, 2007; KESSLER, 2008; ARAÚJO & LACERDA, 2008a, b). Entretanto a mãe de M. desconsidera a LIBRAS, referindo que esta será a última oferta para o filho (“outra coisa”), manifestando sua dificuldade de aceitar essa possibilidade de linguagem do filho.

## Discussão

As vivências, experiências e informações que as mães vão recebendo acerca da surdez irão moldando suas percepções e, conseqüentemente, as representações das possibilidades linguísticas do filho surdo. Obtendo uma concepção mais clara a respeito da surdez, a mãe pode optar de maneira mais segura por qual língua dispor ao filho e qual língua será privilegiada na relação mãe ouvinte/filho surdo (SILVA, PEREIRA & ZANOLLI, 2007).

As entrevistas apontam que as mães ouvintes, ao saberem do diagnóstico da surdez de seus filhos, experimentam sentimentos contraditórios e até mesmo negativos referindo a busca de marcas de normalidade na criança. Uma das mães (M/A) demonstra-se adaptada à situação de ter uma filha surda. Esta mãe aponta estar satisfeita com o desenvolvimento da filha e consegue se relacionar com ela por meio das duas línguas que a criança utiliza, demonstrando que aceita sua condição linguística.

No entanto as outras duas mães entrevistadas (M/M e M/L) denotam dificuldades no entendimento das questões linguísticas dos filhos. Estas referem esperar que os filhos “falem” (oralmente), não considerando a LIBRAS como possibilidade linguística. Mesmo que estas mães tenham recebido orientação profissional acerca da Língua de Sinais optaram pela disposição exclusiva de língua oral à criança e observam que apenas irão dispor a Língua de Sinais ao filho caso não consigam ser oralizados, desconsiderando as questões próprias e determinantes da surdez quando se afirma que estes sujeitos necessitam de uma língua de modalidade visual-espacial (QUADROS, 1997; KARNOPP, 1999; KARNOPP & QUADROS, 2001, QUADROS & KARNOPP, 2004).

Os dados das mães M/M e M/L sugerem o que Kessler (2008) já apontava em relação às representações maternas relativas à surdez enquanto falta cuja única forma de remediar, seria por meio do processo de oralização. Também demonstram que se somam a fatores auditivos aspectos da interação social, ressaltados por Santana (2005), já que a filha de M/A possui as melhores condições tanto auditivas quanto sociais para a aquisição da linguagem. Nos casos dos filhos de M/M e M/L ambos aspectos concorrem desfavoravelmente para o funcionamento da linguagem, visto que as mães demonstram resistência em dispor aos filhos a língua de sinais.

Percebe-se nas entrevistas que ter um filho surdo é uma experiência única, ímpar e singular para a família, principalmente para a mãe. As mães, ao receberem o diagnóstico da surdez, enfrentam diversas reações, até que comecem a agir. Como citam diversos autores, há um tempo necessário até que os familiares elaborem a perda do filho imaginado e iniciem a reconstrução do filho real, surdo.

As reações da mãe e as ações que esta irá tomar em relação à criança sofrem influência, inicialmente, das suas impressões, idéias e conhecimento a respeito da surdez e das questões que permeiam o desenvolvimento de uma criança surda, em particular as questões linguísticas. Os dados aqui analisados indicam que uma série de equívocos ainda constituem essas impressões e ideias e que a ação dos profissionais que atuam com a surdez é fundamental para que novos caminhos possam se abrir como perspectiva no sentimento e pensamento materno.

### **Comentários Finais**

O diagnóstico da surdez e as impressões maternas acerca do significado de ter um filho surdo e de ser um sujeito surdo são experiências que alteram a dinâmica da relação e influenciam o funcionamento intersubjetivo entre a díade mãe/filho.

Através das entrevistas constatam-se, nas falas das mães, sentimentos contraditórios e a busca de marcas de normalidade nas crianças. Apenas uma das mães demonstrou-se adaptada à situação de ter um filho surdo. Ela consegue conviver bem com a criança, tentando, sempre que possível, se aproximar dela, demonstrando que aceita sua condição linguística.

As outras duas mães apresentam bastante dificuldade em entender as questões da surdez e referem ter esperanças de que seus filhos “falem” considerando a expressão oral da linguagem. Ainda que orientadas a respeito da Língua de Sinais, elas optaram pela disposição exclusiva de língua oral à criança, desconsiderando as questões próprias e determinantes da surdez e de sua necessidade de estímulo visual.

Os resultados deste trabalho apontam para a necessidade de as mães ouvintes de crianças surdas serem orientadas mais amplamente a respeito das questões da surdez e das diferentes possibilidades de desenvolvimento de seus filhos. É também importante considerar o impacto da orientação profissional que

recebem ao tomarem conhecimento do diagnóstico da surdez da criança, na relação familiar e nas suas escolhas.

Conforme o que se pode constatar neste estudo, as mães ouvintes de crianças surdas apresentam certa dificuldade em aceitar a LIBRAS com *status* de língua, referindo que seus filhos não poderão agir socialmente caso não acessem a língua oral. No entanto, foi possível observar que a mãe que dispõe as duas modalidades de língua à filha, refere sua satisfação em relação ao seu desenvolvimento e atribui ao fato da fluência nas duas modalidades linguísticas, oral e visual-espacial, a sentimentos de segurança e amparo, na medida em que há a disponibilidade de utilização de ambas as modalidades durante a interação.

Ainda que o número de mães envolvidas nesta pesquisa não tenha sido expressivo, do ponto de vista quantitativo, pode-se considerar que este estudo contribui nas discussões acerca do assunto particularmente, é o primeiro passo para outros estudos referentes aos aspectos aqui discutidos. Assim, espera-se que os dados analisados possam vir a contribuir no meio acadêmico e na sociedade em geral apontando questões importantes a serem consideradas na relação mãe ouvinte/filho surdo.

## Referências

ALVES, P. F. C. **Discurso da mãe ouvinte durante a interação com o filho surdo.** 2009. Dissertação (Mestrado profissional em Fonoaudiologia) - Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2010.

ARAÚJO, C. C. M., LARCERDA, C. B. F. Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento da linguagem de crianças surdas. In: **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.** 2008, v.13, n. 2, p. 186-192.

ARAÚJO, C. C. M., LACERDA, C. B. F. Esferas de atividade simbólica e construção do conhecimento pela criança surda. In: **Revista Brasileira de Educação Especial.** 2008, vol.14, n. 3, p.427-446.

BEHARES, L. E. Nuevas corrientes en la educación del sordo: De los enfoques clínicos a los culturales. **Cadernos de Educação,** Universidade Federal de Santa Maria, 4:20-52, 1993.

BORNE, R. M. M., RAMOS A. P. Representações de um grupo de surdos em relação à surdez e implicações em suas interações sociais. In: RAMOS, A. P.; GUTFRIEND, C.. (Org.). **A Saúde dos grupos: as representações sociais na saúde coletiva**. 1 ed. Canoas: EdiULBRA, 2007, v. 1, p. 181-216.

BOSCOLO, C. C.; SANTOS, T. M. M. A deficiência auditiva e a família: sentimentos e expectativas de um grupo de pais de crianças com deficiência da audição. In: **Distúrbios da Comunicação**. São Paulo, 2005, p. 69-75.

BRITO, A. M. W; DESSEN, M. A. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. **Psicologia: reflexão e crítica**. v. 12, n. 2, p. 429-445, jul./dez. 1999.

CARVALHO, J. M. **O ideal de completude narcísica e o adolescente surdo: um estudo clínico**. Dissertação de mestrado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

DE LEMOS, C. T. G. Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da Linguagem: um percurso e muitas questões. **Anais do II ENAL**, CEAAL, PUCRS, 1989, p.61-75.

DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 29. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A. A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação Social**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005.

FLETCHER, P., LUTHERMANN, D; ROSS, M. **When your child is deaf**. Maryland: York Press, 1991.

KARNOPP, L. B. **Aquisição fonológica na língua brasileira de sinais: estudo longitudinal de uma criança surda**. 1999. 274 f.: il. Tese (Doutorado em Letras (Linguística Aplicada)) - Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 1999.

KARNOPP, L. B.; QUADROS, R. M. Educação Infantil para Surdos. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. (Org). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas, p. 214-230, 2001.

KELLER, H. **Cultures of infancy: Heidi Keller's Contribution**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

KESSLER, T. M. **A surdez que se faz ouvir: sujeito, língua, sentido.** Tese de Doutorado. Santa Maria (RS): Universidade Federal de Santa Maria; 2008.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KIRK, A. S.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KUSHALNAGAR P.; MATHUR G.; MORELAND C. D. J.; NAPOLI D. J.; OSTERLING W.; PADDEN C.; RATHMANN. C. **Infants and children with hearing loss need early language access.** Disponível em:

<http://communication.ucsd.edu/cpadden/sites/default/files/JCEfinal.pdf> .

Acessado em: 16 de abril de 2011.

MOURA, M. C. Compreendendo a surdez: um caminho possível. In: MASINI, E. F. S. **Do sentido... pelos sentidos...para o sentido.** Sentidos das pessoas com deficiências sensoriais. Niterói: Intertextos & São Paulo: Vetor, 2002.

NEGRELLI, M. E. D.; MARCON, S. S. Família e criança surda. **Ciência, cuidado e saúde.** v. 5, n. 1. p. 98-107, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, R. G. et al. A experiência de famílias no convívio com a criança surda. **Acta Scientiarum. Health Sciences.** v. 26, n. 1, p. 183-191, 2004.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudo linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAYMANN, B. C. W. Mitos da Surdez in SOUZA, APR; GUTFREIND, C A saúde dos grupos: as representações sociais na saúde coletiva, 2007, p.217-238.

REBELO, A. Comunicação e locus social da criança surda. **Análise Psicológica.** Casa Pia de Lisboa, Colégio António Aurélio da Costa Ferreira, Lisboa. 3 (XX): 379-388, 2002.

RODRIGUES, A. F., PIRES, A. Surdez infantil e comportamento parental. **Análise Psicológica**, jul. 2002, vol. 20, nº 3, p. 389-400.

SANTANA, A. P. O. Processo de aquisição da linguagem: estudo comparativo de duas crianças usuárias e implante coclear. **Distúrbios da Comunicação**, 2005, 17 (2): 233-243.

SILVA, A. B. P.; ZANOLLI, M. L.; PEREIRA, M. C. C. Surdez: relato das mães frente ao diagnóstico. *Estudos de Psicologia* 2008, 13(2), 175-183.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C.; ZANOLLI, M. L. Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. **Psicologia. Teoria e Pesquisa**, v. 23, p. 279-286, 2007.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STUMM, G. D. **Deficiência Auditiva**: características das publicações em periódicos da área da saúde no período entre 2000-2006. Trabalho de conclusão de curso - Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu, 2007.

YAMAZAKI, A. L. S.; MASINI, E. A. F. S. A surdez no contexto familiar: o olhar materno. **Revista Saúde e Pesquisa**, v. 1, n. 2, p. 125-128, maio/ago. 2008 - ISSN 1983-1870

## 4.2 ARTIGO 2: O Diálogo mãe-ouvinte/filho-surdo e o funcionamento da linguagem em situação monolíngue e bilíngue

**Resumo: Objetivo:** esta pesquisa buscou analisar interações lúdicas entre mães ouvintes e seus filhos surdos em fase de aquisição da linguagem objetivando-se por observar os diálogos ocorridos entre ambos e as possibilidades comunicativas em situação monolíngue e bilíngue (Português Brasileiro ou Português Brasileiro e Língua Brasileira de Sinais). **Metodologia:** a amostra, de conveniência, é constituída de três crianças surdas e suas mães ouvintes tendo sido realizadas 3 filmagens das díades em interação lúdica utilizando brinquedos representativos de situações cotidianas que foram transcritas e analisadas. **Resultados:** os resultados da pesquisa sugerem que a situação bilíngue é mais produtiva em termos comunicativos, pois mãe e filho ancoram a interação linguisticamente pela língua que melhor puder explicitar as demandas do momento, ou seja, permite um maior funcionamento da linguagem. Já a situação monolíngue, limitou o acesso linguístico de duas das crianças nessas condições, sobretudo por possuírem surdez profunda. **Conclusão:** a situação bilíngue é apontada como a alternativa linguística mais produtiva para a criança surda, enquanto a situação monolíngue a limita podendo promover problemas no desenvolvimento linguístico e até mesmo psíquico da criança.

**Descritores:** Relações Mãe-Filho, Linguagem de Sinais, Relação Interpessoal.

**Abstract: Objective:** this research was to examine play interaction between hearing mothers and their deaf children in the process of language acquisition with the aim of observing the conversations occurring between them and the communicative possibilities in monolingual and bilingual situation (Brazilian Portuguese or Brazilian Portuguese and Brazilian Signs Language). **Methodology:** The convenience sample consists of three deaf children and their hearing mothers. It was conducted in three shots of the dyads in playful interaction using toys which represent everyday situations that were transcribed and analyzed. **Results:** The research results show that the bilingual situation is more productive in terms of communication, because mother and child anchor the interaction linguistically through the language that can better explain the demands of the moment, in other words, it allows a higher language functioning. Besides, the monolingual situation limits the linguistic access of two of the children with this condition, especially because they have profound deafness. **Conclusion:** The bilingual situation is identified as the most productive linguistic alternative for the deaf children, while the monolingual situation may limit the infants, causing problems for their linguistic or even psychic development.

**Keywords:** Mother-Child Relations, Sign Language, Interpersonal Relations.

## Introdução

Pesquisas recentes revelam que 96% das crianças surdas são nascidas em famílias de ouvintes, que, inicialmente, sabem pouco ou nada sobre a surdez e a Língua de Sinais (KUSHALNAGAR et al, 2010a). Porém, a partir do diagnóstico da surdez, os pais receberão orientação e apoio na tomada de decisão sobre a indicação do tratamento médico a seguir e a opção linguística e educacional para seu filho; decisão esta que será tomada conforme a expectativa que constroem em relação a seus filhos, mas que acontece, comumente, em um momento de vulnerabilidade e turbulência emocional (KUSHALNAGAR et al., 2010b; SILVA, PEREIRA & ZANOLLI, 2007).

Dependendo do caso, os pais podem considerar que o filho surdo deva desenvolver uma língua de modalidade oral. No caso do Brasil, estes irão optar por acompanhamento terapêutico e educacional que priorize a língua Portuguesa oral como forma de comunicação. A criança pode ser privada de usar sinais e aprenderá a modalidade oral de comunicação por meio da fala e a recepção se dará por meio da leitura oro-facial e da via auditiva (devidamente treinada). Entretanto, os pais poderão considerar que o filho deva se comunicar por meio da Língua de Sinais e dominar a língua portuguesa na modalidade escrita. Para tanto, poderão colocar seu filho em uma instituição na qual as crianças surdas sejam expostas a Língua de Sinais, por meio da interação com adultos surdos usuários desta língua e ouvintes que também sinalizem, e aprenderão a língua Portuguesa, na modalidade escrita (SILVA, PEREIRA & ZANOLLI, 2007). Ou ainda, poderão optar por dispor à criança as duas modalidades linguísticas, língua oral e LIBRAS.

Solé (2004) coloca que, quando se opta por uma educação monolíngue, seja em língua oral ou em Língua de Sinais, correm-se riscos de rupturas tanto para o filho quanto para a mãe. Para o surdo, diante do monolingüismo oral, há que se considerar o esforço e a dificuldade para utilizar a língua oral, o que abrange o risco de ficar sem língua, como relatam vários surdos adultos oralizados no trabalho de Borne e Ramos (2007). Do lado materno, há a dificuldade de utilizar a língua natural para o filho, a Língua de Sinais, considerando-se sua condição de constituída pela e na língua oral.

De certo modo, a proposta bilíngue apresenta-se como meio termo nessa difícil situação ainda que não venha a eliminar as dificuldades citadas tanto por parte

do surdo quanto da mãe ouvinte. A aquisição bilíngue poderá, então, criar possibilidades de ambos (mãe-ouvinte e filho-surdo) utilizarem, mesmo que minimamente, a língua um do outro, ou seja, a aquisição demanda que partilhem um esforço de comunicação (SOLÉ, 2004).

Sabe-se, no entanto, que nem sempre o bilinguismo é a realidade dos surdos. Assim, mesmo em propostas ditas bilíngues, existem surdos que utilizam apenas a LIBRAS, e têm-se aqueles que estão expostos apenas à língua portuguesa oral, tanto no âmbito familiar quanto na escola, embora se saiba a importância do bilinguismo para a flexibilidade cognitiva e que o desenvolvimento de uma língua não impede o de outra (KUSHALNAGAR et al., 2010a).

A crença de que pode haver algum tipo de dificuldade em uma aquisição bilíngue não é exclusividade apenas das mães de surdos. Pesquisas linguísticas (DE HOUWER, 1997) afirmam que mães ouvintes bilíngues acreditam que a linguagem de seus filhos, também bilíngues, seria deficiente ao utilizarem as duas línguas, ou seja, seria “algo fadado ao fracasso” (DE HOUWER, 1997; p. 193). Este mesmo sentimento pode ser observado em mães ouvintes de crianças surdas, que acreditam que, ao serem usuários de Língua de Sinais, estes não poderão desenvolver língua oral ou que esta será deficitária. Por isso, a expectativa que os pais possuem em relação ao desenvolvimento da linguagem das crianças é fator muito importante na aquisição bilíngue da linguagem (BORNE & RAMOS, 2007; KESSLER, 2008). As reações da mãe e da família e a escolha de modalidade de língua (oral e/ou sinais) vão depender do conhecimento que a família possui sobre a surdez, suas crenças, ideias, preconceitos em relação à pessoa surda (SILVA, PEREIRA & ZANOLLI, 2007).

Além disso, a concepção de linguagem por meio da qual o trabalho educacional e terapêutico são constituídos também parece fundamental para o sucesso da aquisição bilíngue (LACERDA, 2007). Um estudo demonstrou que a utilização da proposta interacionista de Cláudia de Lemos (DE LEMOS, 1992) pode ser muito efetiva para mudar as interações linguísticas em sala de aula tanto em língua portuguesa quanto em LIBRAS, pois quando o foco do trabalho é o diálogo, permite-se que a criança transite em distintas posições discursivas de um modo naturalístico (BOMFIM & SOUZA, 2006), já que ele ancora o funcionamento dos processos metafóricos e metonímicos na relação de enunciados entre os interlocutores.

A partir de tais considerações o objetivo deste artigo é investigar as possibilidades de diálogo de mães ouvintes com seus filhos surdos em situação monolíngue (em PB) e em situação bilíngue (PB e LIBRAS). Especificamente, busca-se analisar o uso do PB e/ou o uso de LIBRAS em distintos momentos da interação lúdica entre mãe ouvinte e filho surdo e observar os efeitos do domínio de uma ou duas línguas por parte das crianças e/ou mães no diálogo mãe-filho e na constituição linguística das crianças.

### **Apresentação dos casos**

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, descritivo e de casos (relação entre a díade – criança surda e quem exerce sua função materna). A amostra, de conveniência, é constituída de três díades de mãe ouvinte-filho surdo, tendo como critérios de inclusão crianças de ambos os gêneros (masculino e feminino), na faixa de 3 a 6 anos, que tiveram diagnóstico de surdez (bilateral de grau severo ou profundo usuárias ou não de AASI), e que não apresentavam quadro sindrômico ou outro distúrbio associado. Tais crianças estavam em atendimento no serviço da clínica-escola de fonoaudiologia. Tais critérios englobaram as possibilidades de conhecer a proposta linguística e educacional a qual as crianças estiveram expostas bem como analisar casos nos quais as crianças estivessem em fase inicial de aquisição da linguagem.

Os sujeitos foram esclarecidos sobre os objetivos e a metodologia da pesquisa e também sobre a importância e a contribuição da mesma no meio acadêmico e social e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo A), visto que concordaram em participar do estudo. Os sujeitos tiveram assegurados os direitos de sigilo de identidade e de voluntariado na pesquisa, sem prejuízo ao seu atendimento no referido serviço fonoaudiológico.

A coleta de dados se deu por meio de filmagens das mães ouvintes em interação lúdica com seus filhos surdos, a consulta ao histórico dos sujeitos no serviço e entrevista com as mães com intuito de obter maiores informações sobre o histórico dos sujeitos.

Para a realização das filmagens foi utilizada uma câmera digital, que permitiu gravações em áudio e vídeo. Foram gravadas interações livres e espontâneas entre

as díades, com brinquedos representativos de situações cotidianas como utensílios da casa (panelas, talheres, camas, sofás, etc) ou outros brinquedos temáticos de interesse da criança (posto de gasolina, carrinhos, animais).

Foram efetuadas três filmagens, realizando-se uma gravação por semana com duração de 30 minutos cada. As filmagens ocorreram de modo a permitir selecionar os momentos da gravação em que houve maior diálogo entre as díades, e que fossem representativos das interações usuais entre cada criança e o adulto que exerce a função materna.

Os sujeitos foram filmados em uma sala com iluminação adequada, dentro de um campo demarcado anteriormente com fita colorida amarela fixada ao chão. O campo foi previamente demarcado em função do posicionamento da câmera de vídeo de modo a captar a interação da díade amplamente.

As transcrições foram divididas por linha de enunciado (designadas por números em ordem crescente) constando-se a sigla dos interlocutores. As crianças estão identificadas pelas iniciais A, M e L e os adultos, identificados por M/A, M/M e V/L.

As falas estão divididas entre enunciados orais ou em LIBRAS, expressões não verbais e comentários contextuais. As falas orais estão designadas com travessão e caixa baixa; os balbucios orais com travessão, caixa baixa e negrito; as falas em LIBRAS sem travessão e em caixa baixa e as expressões não verbais estão sem travessão e em caixa baixa.

A seguir, no quadro 1, apresentam-se a identificação e a síntese linguística de cada díade.

Quadro 1 - Identificação da amostra da pesquisa

<b>Díades</b>	<b>Siglas de Identificação</b>	<b>Línguas dispostas para a criança</b>	<b>Adulto que exerce a função materna</b>	<b>Situação linguística do adulto que exerce a função materna</b>
Díade 1	Criança: A Adulto: M/A	LIBRAS e Língua Portuguesa	Mãe	LIBRAS/Língua Portuguesa
Díade 2	Criança: M Adulto: M/M	Língua Portuguesa	Mãe	Língua Portuguesa
Díade 3	Criança: L Adulto: V/L	Língua Portuguesa e sinais básicos de LIBRAS	Avó paterna	Língua Portuguesa e sinais básicos de LIBRAS

## Díade 1- A e M/A

A. estuda em escola de surdos durante um turno e realiza atendimento fonoaudiológico, com foco na língua portuguesa oral duas vezes por semana em turno inverso ao que frequenta a escola. A mãe possui contato com a comunidade surda, o que lhe permite domínio básico de LIBRAS, por meio do qual a mãe interage com a filha quando considera que a mesma poderá não compreender a língua portuguesa oral, conforme se pode observar no quadro 2.

Quadro 2 - A e M/A. cena 1

LINHA	SIGLA DO LOCUTOR	ENUNCIADOS VERBAIS/LIBRAS	EXPRESSÕES NÃO VERBAIS	COMENTÁRIOS CONTEXTUAIS
1	A	- Aqui.	Ri.	
2	A	- Mamãe. <b>Kenká?</b> <b>Kenká?</b>	Faz gesto de 'cadê' com as mãos.	
3	M/A	- Hm?		
4	A	- <b>Kenká?</b>		
5	M/A		Olha para A com expressão de dúvida.	
6	A	- <b>Kenká?</b> / AQUI	Olha para A com expressão de dúvida.	
7	A	- <b>Kenká?</b>		
8	M/A	- Quê isso?		
9	A	- Hãn...	Expressão de 'pensamento'.	
10	M/A	- NÃO ENTENDI.		

Na cena 1, M/A utiliza a expressão “não entendi” em LIBRAS, quando percebe que houve uma ruptura na comunicação com a filha. Há outros momentos nos quais a mãe consegue interpretar linguisticamente a fala da filha e manter o diálogo por meio da ancoragem gestual, como ocorre na linha 2 da cena 2 (quadro 3). Tal cena é típica de um diálogo entre ouvintes, em que a fala e a gestualidade conspiram para a comunicação.

Quadro 3 - A e M/A. cena 2

LINHA	SIGLA DO LOCUTOR	ENUNCIADOS VERBAIS/LIBRAS	EXPRESSÕES NÃO VERBAIS	COMENTÁRIOS CONTEXTUAIS
1	A	- A mamãe, a A. / EU		
2	A	- A mamãe...não é... <b>itáó?</b> (onde está, ó)	Fez gesto de 'onde' com as mãos.	Pega um boneco de dentro da casinha.
3	M/A	- Ali a mamãe.	Aponta um boneco.	
4	A	- A mamãe.	Aponta para o boneco que a mãe tem na mão.	

Na cena 2, observa-se também que A. já produz enunciados de duas a três palavras, com artigos e substantivos, já querendo esboçar as primeiras frases em português. Isso também pode ser observado na cena 3 (quadro 4) na qual A. produz algumas frases simples, solicitando a atenção e algumas ações da mãe.

Quadro 4 - A e M/A. cena 3

LINHA	SIGLA DO LOCUTOR	ENUNCIADOS VERBAIS/LIBRAS	EXPRESSÕES NÃO VERBAIS	COMENTÁRIOS CONTEXTUAIS
1	A	- <b>Kiãn, kiãn</b> (aqui ó)		
2	A	- Espera.	Classificador para 'espera'.	Pega um móvel de dentro da casinha.
3	A	- Ó mãe.		Entrega a peça para a mãe.
4	M/A			Pega a peça e olha.
5	A			Pega outro móvel da casinha.
6	A	- Ó mãe, olha mãe.	Finge girar uma chave na porta do móvel.	
7	M/A		Olha o que A faz.	
8	A	- Tá trá, tá trá. Tic. (tá atrás, tá atrás)		
9	M/A			Pega o móvel, olha e tenta encaixar no outro.
10	A	- Não!	Expressão de indignação.	
11	A	- Aqui ó.		Arrumo o móvel junto aos outros que já havia arrumado anteriormente.
12	A	- Viu?		
13	M/A	- Ah, é mesmo, é um balcão...aham.		Fica observando os móveis.

Há momentos que A. demonstra compreender o uso de objetos comuns ao mundo ouvinte, como o telefone, como se vê na cena 4 (quadro 5).

Quadro 5 - A e M/A. cena 4

LINHA	SIGLA DO LOCUTOR	ENUNCIADOS VERBAIS/LIBRAS	EXPRESSÕES NÃO VERBAIS	COMENTÁRIOS CONTEXTUAIS
1	A			Pega o telefone de dentro da caixa de brinquedos.
2	A	- Alô! <b>Mi</b> , pai. <b>Milimilimili</b> , pai.		Coloca o fone na orelha.
3	A	- <b>Amiliminimidai</b> . Tá, tchau.		Coloca o fone no gancho.
4	A	- Mamãe! Papai, alô! / TELEFONE		
5	M/A	- Ah, alô pro papai.		

Na cena 4, A. produz uma sequência de fala, o que vê os adultos fazendo ao telefone, tentando falar com o pai.

Há momentos, no entanto, que A. e sua mãe necessitam da ancoragem da Língua de Sinais, nos quais o domínio bilíngue entra em evidência. Isso pode ser visualizado na cena 5 (quadro 6) linha 1, na qual A. solicita oralmente e através de sinais, que a mãe fale ao telefone, mas a mesma não responde o apelo oral e nem olha para a criança e começa a dançar de acordo com a música do telefone na linha 2, ao que A. responde solicitando a atenção da mãe por meio da fala e fazendo o sinal da ação desejada na linha 3. Na linha 4 a mãe responde com o “Oi”. Na linha 5 a mãe responde com o “Oi”.

Quadro 6 - A e M/A. cena 5

LINHA	SIGLA DO LOCUTOR	ENUNCIADOS VERBAIS/LIBRAS	EXPRESSÕES NÃO VERBAIS	COMENTÁRIOS CONTEXTUAIS
1	A	- A A..., fala! / FALA		
2	M/A		Dança com a música.	
3	A	- Mamãe, oi! / FALA		
4	M/A	- Oi!		
5	A	- Fala mãe! / FALA		Aperta os botões do telefone.

Há outros momentos na filmagem em que a LIBRAS e a língua portuguesa concorrem positivamente para a comunicação entre mãe e filha, permitindo-lhes abordar fatos e pessoas ausentes, momentos esses em que mãe e filha conversam fazendo uso tanto da Língua de Sinais quanto da língua portuguesa oral. Como o que é possível observar no diálogo entre mãe e filha na cena 6 (quadro 7).

Quadro 7 - A e M/A. cena 6

LINHA	SIGLA DO LOCUTOR	ENUNCIADOS VERBAIS/LIBRAS	EXPRESSÕES NÃO VERBAIS	COMENTÁRIOS CONTEXTUAIS
1	A	- O Jé, o Jé.	Classificador para trabalhar.	
2	A	- O Jé. / BICICLETA		
3	A	- Qué, qué. / BICICLETA		
4	M/A	- Ah é, de bicicleta né. / BICICLETA		
5	A	- O Jé. / BICICLETA / Foi! / FOI		
6	M/A	- É, o Jé se foi. / FOI		
7	A	- Ó, o Jé!	Aponta para o boneco que está longe.	
8	M/A	- O Jé!	Olha para onde A aponta. Expressão de	

LINHA	SIGLA DO LOCUTOR	ENUNCIADOS VERBAIS/LIBRAS	EXPRESSÕES NÃO VERBAIS	COMENTÁRIOS CONTEXTUAIS
			admiração.	
9	A	- Jé. / VEM		Pega o boneco e brinca como se ele estivesse voltando para casa.
10	A	- O Jé, o Jé.	Mostra para a mãe e aponta o boneco que tem na mão.	
11	M/A	- O Jé.	Sorri e concorda com a cabeça.	
12	A	- Oi, foi trabalha?	Classificador para 'trabalhar'.	
13	A	- E o papai?	Classificador para 'cadê'.	
14	M/A	- O papai? O papai tá aqui!	Mostra o boneco para A.	Pega um boneco.
15	A	- Foi... / FOI		
16	M/A	- Ah, o papai já também...		
17	A	- Papai.	Classificador para 'trabalhar'.	
18	M/A	- De ônibus.		
19	A			Pega o boneco que a mãe tem na mão e brinca que ele está indo para longe.
20	A	- Papai, tchau! / TCHAU		
21	M/A	- Tchau! / TCHAU		
22	A	- Tchau papai!		
23	A	- Papai foi. / FOI		
24	M/A	- Se foi... / FOI		
25	A	- Trabalha papai.	Classificador para 'trabalhar'.	
26	A	- Foi... / FOI		
27	A	- Jé. / BICICLETA		
28	M/A	- Ó, trabalha.	Classificador para 'trabalhar'.	
29	A	- Papai.	Classificador para 'esperar'	
30	M/A	- Trabalhá?		
31	A	- Papai...	Classificador para 'trabalhar'.	
32	A	- Vem Jé, papai. / VEM		
33	A	- Papai! Eeee!	Comemora com as mãos e faz expressão de alegria	Pega o boneco.

Na cena 6 (quadro 7) é possível observar a riqueza da representação dos fatos e pessoas por A. Esta cita seu pai e seu irmão (Jé) em situações cotidianas que não estão diretamente ligadas às atividades que realizam no momento. Por meio dos bonecos A. representa as pessoas de sua família e sua rotina, como se pode ver da linha 6 a linha 9 e da linha 14 a linha 26.

A. constrói as primeiras frases em língua portuguesa oral, e demonstra nas distintas transcrições apresentadas, que ocupa as posições discursivas do pólo do outro, quando demanda a ancoragem linguística do outro (cena 4 linha 5 em que a mãe interpreta e estende o enunciado de A), e do pólo da língua, muito frequente nas cenas apresentadas, na qual já evidencia iniciativa linguística e o processo de análise linguística. Na cena 6, é importante relatar que A. tem iniciativa na proposição do relato e coloca o tema sobre o qual pretende falar, cabendo à mãe acompanhá-la no diálogo. Não há necessidade de a mãe exercer um controle da fala de A. para sentir-se segura. O diálogo flui por meio das duas línguas, como acontece entre dois falantes estrangeiros que negociam e buscam compreender-se por todas as formas possíveis de comunicação.

Já em LIBRAS A. já ocupa o pólo falante/ouvinte conforme se vê na cena 7 (quadro 8) em que A. procura confirmar a data de ida a um lugar com a mãe, desempenhando uma certa persuasão sobre a mesma.

Quadro 8 - A e M/A. cena 7

LINHA	SIGLA DO LOCUTOR	ENUNCIADOS VERBAIS/LIBRAS	EXPRESSÕES NÃO VERBAIS	COMENTÁRIOS CONTEXTUAIS
179	A	- A A vai amanhã? / AMANHÃ / Amanhã? / AMANHÃ		
180	M/A	- Aham, amanhã.		

Na cena 7 A. faz uso da LIBRAS ao se dirigir a mãe, demonstrando domínio da língua ao fazer uma pergunta à mãe que responde o que ela solicita. A. domina a LIBRAS a ponto de expressar idéias completas por meio de frases, e pequenos relatos observados em diálogo com a pesquisadora, primeira autora deste artigo, que é fluente em LIBRAS.

## Díade 2 – M e M/M

M. frequenta creche de ouvintes durante um turno e realiza atendimento fonoaudiológico, com foco na língua portuguesa oral duas vezes por semana. A mãe não possui contato com a LIBRAS e busca comunicação exclusivamente oral com o filho. M. não demonstra reação à fala da mãe, exceto em momentos em que ele deseja expressar ou mostrar algo a ela, nos demais momentos a mãe esforça-se na

tentativa de comunicação sem obter resposta de M., como se pode observar na cena 1 (quadro 9).

Quadro 9 – M e M/M. cena 1

LINHA	SIGLA DO LOCUTOR	ENUNCIADOS VERBAIS/LIBRAS	EXPRESSÕES NÃO VERBAIS	COMENTÁRIOS CONTEXTUAIS
1	M			Pega um trem de brinquedo de dentro da caixa e faz de conta que ele está andando.
2	M/M	- Piui! Piui!		
3	M			Continua brincando, não olha para a mãe.
4	M/M	- Como é que é o barulho do trem?		
5	M			Continua brincando, não olha para a mãe.
6	M/M	- Hein M? Como é que o trem faz?	Toca no braço de M.	
7	M			Continua brincando, não olha para a mãe.
8	M/M	- Piui!		
9	M			Pega outro brinquedo na caixa.
10	M/M	- M...M	Toca na perna de M.	
11	M			Não olha para a mãe, pega outro brinquedo.
12	M/M	- M! (com mais ênfase)	Toca no braço de M.	
13	M			Olha para a mãe.
14	M/M	- Me dá de lá aquela coisa ali.	Aponta para o objeto.	
15	M			Olha na direção que a mãe aponta e olha para a mãe novamente (expressão facial: 'não entendeu').

É importante observar que a mãe tenta ensinar onomatopéias para M. e que tenta obter sua atenção, mas o menino brinca sozinho e não compreende o que a mãe deseja (na maior parte das vezes). Fato que se evidencia nas linhas 14 e 15.

M. vocaliza quando quer a atenção da mãe, demonstrando captar a função apelativa da linguagem, mas não produz sons da língua que possam formar palavras, conforme o que se pode observar na cena 2 (quadro 10).

Quadro 10 – M e M/M. cena 2

LINHA	SIGLA DO LOCUTOR	ENUNCIADOS VERBAIS/LIBRAS	EXPRESSÕES NÃO VERBAIS	COMENTÁRIOS CONTEXTUAIS
1	M	- Hmm..hã, hã		Olha para a caixa do jogo.
2	M	- Hmm, hmm.	Aponta as figuras ilustradas na caixa do jogo.	
3	M/M	- O caminhão! Vamo vê as figura aqui dentro.		Abre a caixa do jogo e tira uma peça.

Em alguns momentos M. interage com a mãe por meio de gestos usuais, como olhares ou apontamento. Na cena 3 (quadro 11) mãe e filho brincam, quando a mãe de M. bate palmas, ele repete o gesto, mas não se interessa na interação proposta pela mãe.

Quadro 11 – M e M/M cena 3

LINHA	SIGLA DO LOCUTOR	ENUNCIADOS VERBAIS/LIBRAS	EXPRESSÕES NÃO VERBAIS	COMENTÁRIOS CONTEXTUAIS
1	M/M	- Muito bem! “Êêêê”. Bem certinho		Bate palmas.
2	M			Bate palmas, não olha para a mãe e pega outro brinquedo na caixa...

É possível verificar nas cenas anteriores que M. não se apropria do sistema linguístico, nem em português, por dificuldades constitutivas suas, nem em LIBRAS por falta de acesso a esta língua. Pode-se dizer que M. não está adquirindo uma língua, o que, ao mesmo tempo, se reflete e é originado pela ausência de diálogo entre ele e sua mãe.

### Díade 3 – L e V/L

L. ainda não frequenta escola e realiza atendimento fonoaudiológico, com foco na língua portuguesa oral duas vezes por semana. A família teve uma breve orientação sobre LIBRAS, portanto sabem apenas poucos sinais e não tem contato com pessoas surdas. A comunicação com L. se dá por via oral e gestualidade. L. responde mais por meio de gestos apesar de vocalizar enquanto brinca com a avó, conforme transcrição da cena 1 (quadro 12).

Quadro 12 – L e L/V. cena 1

LINHA	SIGLA DO LOCUTOR	ENUNCIADOS VERBAIS/LIBRAS	EXPRESSÕES NÃO VERBAIS	COMENTÁRIOS CONTEXTUAIS
1	V/L			Pega uma banheira de dentro da caixa.
2	V/L	- Dá banho no nenê.		
3	L	- <b>Ah, an á á. Aun, maaoun, aoun.</b>	Classificador para 'depois'.	
4	V/L	- Depois, depois.		
5	L		Faz que 'sim' com a cabeça.	
6	V/L	- Depois, tá!	Classificador para 'certo'.	
7	L	- <b>Ah aun, ãun.</b>		Brinca de falar no telefone.

Na cena 2 (quadro 13) é possível perceber que a comunicação entre L. e a avó fica truncada, chegando a não ser efetiva. Apesar de ancorarem a comunicação com o uso de sinais em LIBRAS, gestualidade e apontamento, há uma falha na comunicação, uma quebra do diálogo que não funciona a partir do momento em que nem a língua oral nem a Língua de sinais são suficientes, porque L. não é fluente nem em uma, nem em outra língua.

Quadro 13 – L e L/V. cena 2

LINHA	SIGLA DO LOCUTOR	ENUNCIADOS VERBAIS/LIBRAS	EXPRESSÕES NÃO VERBAIS	COMENTÁRIOS CONTEXTUAIS
1	L			Faz um desenho no quadro.
2	L	- <b>Ã, mã ãn ãn.</b>	Aponta o desenho.	
3	V/L			Pega um apagador.
4	L			Apaga os desenhos que estão no quadro e faz outro desenho.
5	V/L	- Olha, os óculos da vó? Os óculos da vó!		
6	L	- <b>Mã, ãn ãn.</b>	Leva a mão ao rosto mostrando onde ficam os óculos.	
7	V/L	- O óculos da vó!		
8	L		Faz que 'sim' com a cabeça.	
9	V/L	- Muito lindo, agora desenha outra coisa.		
10	L		Aponta o desenho.	
11	V/L	- Eu vi, o óculos da vó. Agora desenha outro aqui ó.	Aponta outro lugar no quadro.	
12	L			Apaga os desenhos

LINHA	SIGLA DO LOCUTOR	ENUNCIADOS VERBAIS/LIBRAS	EXPRESSÕES NÃO VERBAIS	COMENTÁRIOS CONTEXTUAIS
				do quadro.
13	V/L	- Ó, desenha a mamãe, desenha a mamãe. / MAMÃE		
14	L	- <b>Úaun.</b>	Dá o giz para a vó	
15	L	- <b>Ãn ãn hãñ.</b> / MAMÃE		
16	V/L			Faz um desenho no quadro.
17	V/L	- Ó, ó.	Aponta o desenho no quadro.	
18	L	- <b>Ãn, ãn, ãn!</b> / MAMÃE	Aponta o desenho no quadro. Expressão de irritabilidade.	
19	V/L	- É, a mamãe. Aqui a mamãe.	Aponta o desenho no quadro.	
20	L	- <b>Ãn, ãn, ãn!</b> / MAMÃE	Expressão de muita irritabilidade.	
21	L			Pega o giz, apaga os desenhos e faz outro desenho.
22	L	- <b>Ãn, ãn ãn!</b>	Aponta o desenho que fez e aponta o próprio nariz.	
23	V/L	- Ah, o nariz? Nariz, desenho o nariz?	Aponta o nariz.	
24	L	- <b>Aáun!</b>		
25	V/L	- O nariz, que lindo o nariz.		
26	L	- <b>Aáun!</b> / PATO		Desenha no quadro.
27	V/L	- Ai que lindo!		
28	L		Aponta para o desenho.	
29	V/L	- Que mais que tu vai desenhá?		
30	L	- <b>Ãn!</b>	Apaga o desenho.	
31	L	- <b>Á, hm.</b>	Dá o giz para a vó.	
32	V/L	- Desenha lá.	Aponta para o quadro.	
33	L			Desenha no quadro.
34	L	- <b>Ãun á!</b>	Aponta o rosto da vó e o local do quadro onde havia feito outro desenho.	
35	V/L	- Ah, tu fez o óculos da vó. O óculos da vó tu apagô.		
36	L			Desenha no quadro.
37	L	- <b>Ãn, ã, ãn ãn ãn.</b>	Aponta o desenho no quadro.	
38	V/L	- Que lindo! Lindo, lindo!		
39	L	- <b>Ãn, ãn ãn, ãn ãn ãn.</b>	Chama atenção da vó.	
40	V/L	- Tá, desenha, desenha, a orelha?		
41	L	- <b>Ãn, ãn ãn. Ãn ãn ã.</b>	Chama a atenção	

LINHA	SIGLA DO LOCUTOR	ENUNCIADOS VERBAIS/LIBRAS	EXPRESSÕES NÃO VERBAIS	COMENTÁRIOS CONTEXTUAIS
			da vó novamente.	
42	V/L	- De novo o óculos da vó?		
43	L	- <b>Ān, ān ān. Ān ān ā.</b>	Chama a atenção da vó novamente. Expressão de irritabilidade.	
44	V/L	- Ah meu Deus! Eu não sei desenhá óculos.		Desenha um óculos no quadro.
45	L	- <b>Ān, ān ān. Ān ān ā.</b>	Chama a atenção da vó novamente. Expressão de irritabilidade.	

Observa-se, na cena anterior, que o desenho tem sido um dos caminhos de acesso a sentidos entre a avó e L. Em vista de L. não dominar a língua portuguesa oral e não ter acesso à Língua de Sinais, ela e sua avó fazem uso de outros recursos para que possam se entender, acessar desejos e compreender suas intenções. Percebe-se, neste caso, o desenho como um recurso para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e, principalmente, na elaboração e expansão da linguagem da criança surda como afirmam vários autores (ARAÚJO; LACERDA, 2008a).

## Discussão

As díades analisadas nesta pesquisa apresentam sujeitos com diferentes formas de acesso à língua(gem) e demonstram, por meio dos diálogos representados, o papel da mãe ou quem faça sua função, como aquela que, na interação com a criança, opta pela língua que será utilizada a esta.

No primeiro caso, A. é favorecida pelo acesso que tem tanto à LIBRAS quanto à Língua Portuguesa oral. Sua primeira língua é a LIBRAS, na qual se estrutura psicologicamente e acessa o conhecimento do mundo físico e social. Também se comunica em língua portuguesa oral, embora com limitações inerentes à surdez. Sua mãe tem o conhecimento básico de LIBRAS, o que lhe permite a comunicação por ambas as línguas com a filha. Cabe ressaltar que o domínio de LIBRAS parece ancorar a aquisição do PB, reforçando o que citam Araújo & Lacerda (2008) quando dizem que a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua é fundamental ao sujeito surdo, e não lhe impossibilita o aprendizado de uma língua

oral, ou seja, o fato de funcionar em uma língua ajuda que A. funcione também em outra.

O fato de a família aceitar e respeitar a condição linguística de A. dispoñdo-lhe a Língua de Sinais (desde a descoberta da surdez), que aconteceu precocemente, estimula seu desenvolvimento, tanto linguístico, quanto psíquico nas dimensões cognitiva e afetiva. O brincar de A. flui, permitindo-lhe interagir com a mãe, interpretando as brincadeiras por meio de uma ação criadora, ou seja, “ela expressa ludicamente a forma como a cultura a afeta e a constitui, indicando a dimensão afetiva constitutiva do faz-de-conta” (SILVA, 2006).

É preciso ressaltar o fato de A. ter surdez severa o que permite, por meio do uso do AASI e da terapia fonoaudiológica, melhor acesso à língua oral, possibilitando-a o bilinguismo, na modalidade oral, antes mesmo da aquisição da linguagem escrita, pois se trata de um bilinguismo coordenado (DE HOUWER, 1997). Tal bilinguismo garante o funcionamento da oralidade em conjunto com os sinais e a coloca em condições de tal como crianças ouvintes, adquirir língua escrita, após a aquisição da fala. Também amplia suas possibilidades de conviver com ouvintes pela fluência oral da menina.

A. demonstra o que é afirmado por Raymann (2007) sobre o fato de a Língua de Sinais dificultar ou inibir a aprendizagem de uma língua oral ser um mito, o mito da exclusão das línguas. A sociedade, de modo geral, entende ser impossível ao surdo utilizar e dominar a língua oral e a Língua de Sinais concomitantes, mito este, gerado pela desinformação quanto às questões da surdez e da LIBRAS. Por isto, a autora diz que a reabilitação melhor para a criança é aquela que lhe permita desenvolver-se o mais precoce possível a linguagem e que tenha liberdade e opções de qualidade para desenvolver todo seu potencial seja ele em Língua de Sinais e/ou em língua oral, como no caso de A.

Já, no caso de M., o que se observa é a impossibilidade de comunicação entre M. e sua mãe, nem mesmo seu olhar se volta na direção dela ainda que solicitado. M. não tem acesso à LIBRAS, e como é surdo profundo também não acessa a língua oral. Portanto, embora os esforços diretivos da mãe em lhe “fazer falar”, M. não presta atenção aos apelos desta e brinca a maior parte do tempo sozinho, sem demonstrar nenhuma intenção comunicativa além de sorrisos e palmas, e estes, apenas imitando os gestos da mãe. Araújo & Lacerda (2008) citam que a imitação é um processo normal nas crianças, quando elas espelham a ação

do outro e neste contexto, vão interiorizando a palavra, o sentido e seu significado. Muito embora M. imite os gestos da mãe, não os contextualiza e parece não entender claramente o porquê de tais gestos, ou seja, não os significa nem mesmo visualmente, pois sua comunicação limita-se a gestos isolados e apontamentos, ainda que se considere que o apontar na criança surda já faça parte do sistema linguístico de uma linguagem própria aos sujeitos surdos, a visual-espacial (KARNOPP & QUADROS, 2001). Portanto, o preocupante no caso de M. é fato de não estar tendo acesso ao simbolismo, o que denuncia que pode haver outras dificuldades que não apenas a linguística em seu caso. Rechia & Souza (2010), Cesa, Souza & Kessler (2010), Crestani et al. (no prelo) afirmam que dificuldades no exercício da função materna podem somar-se a limitações biológicas da criança e produzir pseudodiálogos entre mães e filhos com retardos de diálogo, nos quais a diretividade materna é a tônica. Esse parece ser o caso de M. que, além das limitações linguísticas, evidencia pobreza no brincar, o que pode ser uma evidência de risco psíquico (SOLÉ, 2004; JERUSALINSKY, 2010) já que o brincar é fundamental para o acesso ao simbolismo (SILVA, 2006).

Por isto, Raymann (2007) destaca a importância de garantir o acesso à Língua de Sinais à criança surda, não somente pelas questões linguísticas - que são fundamentais - mas também pela possibilidade de identidade cultural com a comunidade surda, embora sem negar a relevância do acesso a todas as possibilidades tecnológicas que permitam o acesso maior e melhor possível à língua oral. Os autores da área (RAYMANN, 2007; BORNE & RAMOS, 2007; KESSLER, 2008; ARAÚJO & LACERDA, 2008a, b) são unânimes em afirmar que o acesso à língua oral não deve ser imposto, mas sim, oportunizado ao sujeito surdo precocemente, como opção linguística. Assim, LIBRAS seria uma opção mais natural para M. que poderia impedir seu isolamento. No entanto, para que isso ocorresse seria necessária a aceitação materna não somente dessa língua, mas da surdez, o que parece ser problemático como afirmam os autores acerca da opção exclusiva por PB em casos de surdez profunda como o de M. (SILVA, PEREIRA & ZANOLLI, 2007; LACERDA, 2007; SKLIAR, 1997).

No terceiro caso, embora L. tenha melhor idéia do mundo oral do que M., pois balbucia demonstrando entender a função da linguagem oral na interrelação com outros sujeitos e tente compreender e ser compreendida, o acesso exclusivo à língua portuguesa oral não garantiu o funcionamento de linguagem considerando

sua perda profunda. Neste caso, a LIBRAS seria um ótimo investimento linguístico, proporcionando a L. o bilinguismo - como no caso de A., o que é amplamente defendido por vários autores (RAYMANN, 2007; BOMFIM & SOUZA, 2006; KESSLER, 2008; ARAÚJO & LACERDA, 2008a, b; QUADROS, 1997, SOLÉ, 2004).

Conforme se pode observar na análise do quadro 13, o desenho tem sido um dos caminhos de acesso a sentidos entre a avó e L., já que esta não domina a língua portuguesa oral e não tem acesso a Língua de Sinais, demonstrando que este recurso pode ser importante para a criança significar, de modo especial para a criança surda, já que ela não dispõe de outra maneira linguística para simbolizar em alguns momentos em que a língua lhe falta (ARAÚJO & LACERDA, 2008a).

## **Conclusão**

A investigação das possibilidades de diálogo de mães ouvintes com seus filhos surdos em situação monolíngue em PB e em situação bilíngue PB e LIBRAS, demonstrou que, em termos de domínio linguístico, a situação bilíngue é mais produtiva em termos comunicativos, porque permite que mãe e filho (no caso de A) ancorem a interação linguisticamente pela língua que melhor puder explicitar as demandas do momento lúdico, ou seja, permite um maior funcionamento da linguagem. Já a situação monolíngue por meio da língua oral, por mais acessível que possa ser ao adulto ouvinte, limitou o acesso linguístico das duas crianças nessas condições (M e L), sobretudo por possuírem surdez profunda. Também foram observadas limitações no brincar de um dos sujeitos (M), relacionadas a problemas na interação mãe-filho. No caso de L, tais limitações linguísticas puderam ser compensadas, em parte, pelo recurso do desenho, o que permitiu um brincar mais fluido e maior acesso à comunicação da menina com sua avó.

## **Referências**

ARAÚJO, C. C. M.; LACERDA, C. B. F. Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento da linguagem de crianças surdas. In: **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. v.13, n. 2, p. 186-192, 2008.

ARAÚJO C. C. M.; LACERDA C. B. F (b). Esferas de atividade simbólica e construção do conhecimento pela criança surda. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol.14, n. 3, p.427-446, 2008

BOMFIM, R.; SOUZA, A. P. R. Mediação e linguagem na sala de aula com crianças surdas. **Desenredo**, Passo Fundo, jul./dez. 2006, v. 2, n. 2, p. 270-287.

BORNE, R. M. M.; SOUZA, A. P. R. Representações de um grupo de surdos em relação à surdez e implicações em suas interações sociais. In: Ramos, A. P.; Gutfriend, C.. (Org.). **A Saúde dos grupos**: as representações sociais na saúde coletiva. 1 ed. Canoas: EdiULBRA, v. 1, p. 181-216, 2007.

CESA, C. C.; SOUZA, A. P. R.; KESSLER, T. M. Intersubjetividade mãe-filho na experiência com comunicação ampliada e alternativa. **Revista CEFAC**. Jan-Fev, 2010; 12(1):57-67.

CRESTANI, A. H.; ROSA, F. F. M; SOUZA, A. P. R.; PRETTO, J. P.; MORO, M. P.; DIAS, L. A Experiência da Maternidade e a Dialogia Mãe-Filho com Distúrbio de Linguagem. **Revista CEFAC**, São Paulo, 2010.

DE HOUWER, A. Aquisição Bilíngüe da Linguagem. in FLETCHER, P. e MACWHINNEY B. **Compêndio de Linguagem da Criança**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997, p.185-208.

DE LEMOS, C. T. G. **Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio**. Substratum I-1, 1992, p.121-135.

KARNOPP, L. B.; QUADROS, R. M. Educação Infantil para Surdos. In: Roman, ED; Steyer, VE. (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas, 2001, p. 214-230.

KESSLER, T. M. **A surdez que se faz ouvir**: sujeito, língua, sentido. Tese de Doutorado. Santa Maria (RS): Universidade Federal de Santa Maria; 2008.

KUSHALNAGAR P.; MATHUR G.; MORELAND C. D. J.; NAPOLI D. J.; OSTERLING W.; PADDEN C.; RATHMANN. C. **Infants and children with hearing loss need early language access**. Disponível em:

<http://communication.ucsd.edu/cpadden/sites/default/files/JCEfinal.pdf> .

Acessado em: 16 de abril de 2011.

KUSHALNAGAR P.; HANNAY H. J.; HERNANDEZ A. E. *Bilingualism and attention: a study of balanced and unbalanced bilingual deaf users of American Sign Language and English*. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/> . Acessado em: 16 de abril de 2011.

LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com alunos surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.2, p.257-280. Mai.-Ago 2007.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAYMANN, B. C. W. Mitos da Surdez in Souza, APR; Gutfreind, C. **A saúde dos grupos: as representações sociais na saúde coletiva**, 2007, p.217-238.

RECHIA, I. C.; SOUZA, A. P. R. de. Dialogia e função materna em casos de limitações práxicas verbais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, abr./jun. 2010, v. 15, n. 2, p. 315-323.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C.; ZANOLLI, M. L. . Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. **Psicologia. Teoria e Pesquisa**, v. 23, p. 279-286, 2007.

SILVA, D. N. H. Surdez e inclusão social; o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate. **Cadernos CEDES**, Campinas, 26(69); 121-139, 2006.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SOLÉ, M. C. A surdez e a psicanálise: o que é dito. In: THOMA, S.; LOPES, M. C. **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos iniciais desta pesquisa, percebeu-se que a aceitação da surdez por parte das mães ouvintes, é um passo fundamental para que crianças surdas possam ter acesso pleno ao funcionamento da linguagem; tal aceitação pelo grupo familiar (a princípio) determina suas possibilidades linguísticas.

Socialmente identificam-se diferentes olhares acerca da surdez e do que significa ser um sujeito surdo. As falas das mães deste estudo refletem uma conotação positiva a respeito dos filhos e na tentativa de aproximá-los da norma, os definem como “normais” e/ou “iguais”. As impressões das possibilidades linguísticas do filho surdo variam de acordo com o conhecimento, as orientações e informações que as mães têm a respeito da surdez. Estas representações se refletem na escolha pela disposição de língua para a criança e na opção de língua a ser utilizada durante a interação mãe ouvinte – filho surdo.

O caso de um dos sujeitos deste estudo (díade A/M/A) é emblemático de um sucesso terapêutico e educacional em função da possibilidade de acesso a ambas as línguas (LIBRAS e PB), que está sendo possível pela aceitação materna da surdez como um limite biológico da criança e não como um impedimento de seu projeto simbólico para ela. O empenho terapêutico, por meio de grupos de discussão com pais que ocorrem no serviço (no qual a pesquisa foi realizada) também parece representar um fator importante para a aceitação da surdez das crianças pelas mães. Embora a atuação terapêutica do serviço não seja alvo da investigação, é importante ressaltar que há um trabalho sistemático com os pais que busca a aceitação da surdez e a ampliação das possibilidades linguísticas das crianças.

A não aceitação da surdez é entrave importante para a ampliação das possibilidades linguísticas da criança surda desde o diagnóstico, fato constatado nos outros casos deste estudo (de L. e M.). Os familiares, nestes casos, apostam que a disponibilização exclusiva do PB é suficiente para a aquisição da linguagem pelas crianças. Desconsideram todos os esforços da equipe de profissionais empreendidos na conscientização acerca da ampliação de possibilidades linguísticas a partir da introdução de LIBRAS.

No caso de M., a família refere que tal introdução só será feita se o PB não for desenvolvido, não atentam que um tempo precioso para o funcionamento pleno na linguagem poderá ser perdido até que isso ocorra. Neste caso, a situação pode ser considerada mais grave porque há a possibilidade real de um risco psíquico pela ruptura que pode ter-se dado no projeto simbólico familiar com o diagnóstico da surdez. Há rigidez familiar em relação à aceitação da surdez e da introdução da LIBRAS, o que denota um prejuízo ao desenvolvimento da criança que pode estar para além dos aspectos linguísticos.

Os casos demonstram que o funcionamento da/na linguagem depende tanto de aspectos estruturais familiares, que embasam a estruturação psíquica do sujeito, quanto de aspectos instrumentais específicos, demandados nesses casos. Ambos os aspectos encontram-se diante de desafios importantes frente a um diagnóstico de surdez no filho, porque a aceitação ou não da surdez irá determinar o empenho familiar em permitir/ter o acesso à LIBRAS. Além disso, o suporte terapêutico e educacional para ancorar uma proposta bilíngue deverá dar conta não só da desmistificação do imaginário do senso comum acerca da surdez e do bilinguismo, como deverá proporcionar os instrumentos linguísticos para que os sujeitos se constituam na/pela linguagem por meio do diálogo com seus familiares.

As implicações deste estudo para os campos clínico e educacional são de que existe a necessidade de constituírem de esforços conjuntos para a intervenção o mais precoce possível, já no momento do diagnóstico da surdez e por meio de uma equipe interdisciplinar junto às famílias, para que sejam dados suportes psíquico e linguístico adequado. Diversos profissionais precisam fazer parte dessa equipe, que deve operar pela interdisciplinaridade e primar pela não dissociação do processo em múltiplos terapeutas para a criança, mas pelo terapeuta único da criança e pelo suporte psicológico aos pais, por meio dos demais terapeutas, sobretudo, o psicólogo. Este profissional, em conjunto com os demais, especialmente com o fonoaudiólogo (profissional de transferência primordial da família), deverá sustentar a referida aceitação da surdez, para que o fonoaudiólogo e também o educador especial sustente a ampliação linguística. Nesse sentido, a interação entre profissionais como o fonoaudiólogo, o psicólogo e o educador especial é fundamental para o sucesso terapêutico-educacional da criança surda. Este processo deve-se iniciar no momento do diagnóstico da surdez; a intervenção terapêutica linguística ocorrendo se dê o mais precocemente possível traz grandes

benefícios para a criança surda e seus familiares. Muitos sujeitos surdos chegam a iniciar terapia fonoaudiológica quando já transcorreram um ou dois anos após o diagnóstico da surdez ou apenas terão contato com a LIBRAS em idade escolar. Tal fato, conforme já dito, poderá oferecer risco tanto à constituição psíquica do surdo como à aquisição da linguagem pelo mesmo, pois o acesso tardio a uma língua estruturada se reflete negativamente na introdução e aquisição de qualquer língua e na constituição do sujeito.

Embora o PB seja falado no ambiente familiar, nem sempre a família consegue oferecer bom acesso ao mesmo, por não ter as orientações instrumentais adequadas para implementar um diálogo fluido e com o tempo visual necessário para que a criança surda acesse o PB. Aspectos como os cuidados e naturalidade da leitura labial podem ser orientados precocemente, em paralelo com o cuidado com o AASI e a estimulação auditiva.

Além dos possíveis problemas nas interações em PB, é comum haver a negação da surdez, o que pode não permitir a introdução de LIBRAS, língua fundamental para o surdo, desfavorecendo a aquisição da linguagem, como a produção de uma identidade cultural, ou podem ser fatores de proteção para a saúde mental do surdo.

Nesse sentido, também é imperativo o contato familiar e da criança surda com a comunidade surda, com pares surdos fluentes em LIBRAS - exemplos bem sucedidos de bilingüismo - de modo a permitir que os pais possam (re)construir um imaginário menos sombrio acerca da surdez. O resgate do filho como sendo alguém socialmente viável, mesmo diante da surdez, permite que os pais possam supor um sujeito, aspecto fundamental para que o diálogo ocorra, pois permite sustentar uma posição discursiva à criança surda, pela qual ela poderá se constituir como sujeito na/pela linguagem, em ambas as línguas.

O caso de A. demonstra que a aquisição bilíngue é possível e desejável, mesmo que sua condição auditiva lhe permita um bom acesso à língua oral. Há, no meio clínico, a crença de que crianças com surdez severa não necessitariam de acesso a LIBRAS, em função das maiores possibilidades auditivas desses sujeitos. No entanto, essa é uma posição que pode ser tão limitada quanto a posição contrária, como o que ocorre no caso de M. em que a mãe afirma que primeiro irá optar pelo PB exclusivo e, “se não der certo”, a LIBRAS seja introduzida ao filho com

surdez profunda. O que parece estar na base desse tipo de proposição é o desconhecimento sobre o bilinguismo e a dificuldade de aceitação da surdez.

Este estudo de casos aponta para a necessidade de se continuarem os esforços (na pesquisa e na clínica) para que ocorra um trabalho efetivo junto aos surdos e seus familiares. Esse empenho será mais produtivo a partir do momento que os profissionais que trabalham com a surdez, entre as quais destacamos a Medicina, a Fonoaudiologia, tanto o profissional que faz o diagnóstico audiológico quanto o que realiza a terapêutica, a Psicologia e a Educação Especial/Regular. Tais áreas podem produzir conhecimento a partir de uma atuação conjunta que deve ser iniciada nos primeiros meses de vida do bebê surdo, que atualmente no Brasil já é possível realizar o diagnóstico de surdez por meio do teste da orelinha (Lei nº 12.303, de 2 de agosto de 2010 que instituiu obrigatoriedade nas maternidades a realizar o teste de Emissões Otoacústicas Evocadas em recém nascidos). Ao contrário, se o diagnóstico ocorrer tardiamente e sem o devido esclarecimento, assim como se o processo terapêutico e educacional forem introduzidos tardiamente, poderão ser insuficientes para evitar os riscos psíquicos, linguísticos e sociais que se concretizam em patologia (nos casos de surdez). Os dados apresentados convocam a reflexão sobre a importância da intervenção precoce e do investimento terapêutico para sustentar representações familiares acerca da surdez não como uma patologia que torna a criança incapaz, mas como uma diferença a ser entendida e considerada na constituição e, obviamente, na educação das crianças surdas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, P. F. C. **Discurso da mãe ouvinte durante a interação com o filho surdo**. 2009. Dissertação (Mestrado profissional em Fonoaudiologia) - Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2009.

ARAÚJO, C. C. M.; LACERDA, C. B. F. (a). Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento da linguagem de crianças surdas. In: **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. v.13, n. 2, p. 186-192, 2008.

ARAÚJO C. C. M.; LACERDA C. B. F. (b). Esferas de atividade simbólica e construção do conhecimento pela criança surda. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol.14, n. 3, p.427-446, 2008.

BATES, E.; DALE, P. S.; THAL, D. Diferenças individuais e suas implicações para as teorias do desenvolvimento da linguagem. In: FLETCHER, P, MACWHINNEY, B. **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BEHARES, L. E. Nuevas corrientes en la educación del sordo: De los enfoques clínicos a los culturales. **Cadernos de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, 4:20-52, 1993.

BENVENISTE, E. Da subjetividade da linguagem (1958) in BENVENISTE, E. Problemas de Linguística Geral I. São Paulo, Pontes, 4ª edição, 1996, p. 284-293.

BOMFIM, R.; SOUZA, A. P. R. de. Mediação e linguagem na sala de aula com crianças surdas. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 2, n. 2, p. 270-287, jul./dez. 2006

BORNE, R. M. M.; RAMOS, A. P. Representações de um grupo de surdos em relação à surdez e implicações em suas interações sociais. In: Ramos, A. P.; Gutfriend, C.. (Org.). **A Saúde dos grupos: as representações sociais na saúde coletiva**. 1 ed. Canoas: EdiULBRA, v. 1, p. 181-216, 2007.

BOSCOLO, C. C.; SANTOS, T. M. M. A deficiência auditiva e a família: sentimentos e expectativas de um grupo de pais de crianças com deficiência da audição. In: **Distúrbios da Comunicação**. São Paulo, p. 69-75, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva**: v. 4: a família / coordenação geral Seesp/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: MEC/Seesp, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva**: v. 4: a família / coordenação geral Seesp/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: MEC/Seesp, 2004.

BRITO, A. M. W.; DESSEN, M. A. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 12, n. 2, p. 429-445, jul./dez. 1999.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do Oralismo à Comunicação Total ao Bilinguismo. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.6, n. 1, 2000.

CAPOVILLA, F. C., & RAPHAEL, W. D. (Orgs.), **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Língua de Sinais Brasileira**. Volume II: Sinais de M a Z (2a. edição, Vol. 2, pp. 847--1620). São Paulo, SP: Edusp, Imprensa Oficial, Feneis, 2001.

CÁRNIO, M. S.; GOMES, M. S. R.; MECCA, F. F. DeI N.; COUTO, M. I. V.; LICHTIG, I.; CARVALHO, R. M. M. Disponibilidade para atividades de leitura e escrita de crianças surdas e ouvintes de três a cinco anos de idade. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v.12, n.2, p.67-72, 2000.

CARVALHO, J. M. **O ideal de completude narcísica e o adolescente surdo: um estudo clínico**. Dissertação de mestrado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

CESA, C. C.; Souza, A. P. R. de; KESSLE, T. M. Intersubjetividade mãe-filho na experiência com comunicação ampliada e alternativa. **Revista CEFAC**. 2010 Jan-Fev; 12(1):57-67

CHELUCCI, L. S. O.; NOVAES B. C. Contar histórias com livros infantis: características das interações das díades mãe ouvinte/criança com deficiência auditiva e mãe/criança ouvintes. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, 17(1): 55-67, abril, 2005.

CHOMSKY, N.; LASNIK, H. Principles and parameters in syntactic theory. In: **Hornstein and Lightfoot** (eds), *Explanation in linguistics*, 1991.

CICONE, M. **Comunicação total: introdução - estratégia - a pessoa surda**. Rio de Janeiro: Cultura Médica; 1990.

CLARK, E. Mapeamento lexical tardio. in FLETCHER, P.; MACWHINNEY B. **Compêndio de Linguagem da Criança**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

CORIAT, E. **Psicanálise e clínica de bebês**. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 1997.

CORIAT, L.; JERUSALINSKY, A. **Aspectos estruturales e instrumentales del desarrollo infantil. Caduernos del desarrollo infantil**. Centro Lydia Coriat, Buenos Aires, S.D.

COUTO, M. I. V.; LICHTIG, I. Efeitos da amplificação sonora sobre as modalidades comunicativas utilizadas pelos pais. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), v. 19, n. 1, p.75-86, jan-abril 2007.

CRESTANI, A. H.; ROSA, F. F. D M.; SOUZA, A. P. R. de; PRETTO, J. P.; MORO, M. P.; DIAS, L. A Experiência da Maternidade e a Dialogia Mãe-Filho com Distúrbio de Linguagem. **Revista CEFAC**, São Paulo, 2010.

CRUZ, J. I. G.; DIAS T. R. S. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.1, p.65-80, jan.-abr, 2009.

DE HOUWER, A. Aquisição Bilíngüe da Linguagem. In: FLETCHER, P. e MACWHINNEY B. **Compêndio de Linguagem da Criança**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997, p.185-208.

DE LEMOS, C. T. G. Uma **abordagem sócio-construtivista da aquisição da Linguagem**: um percurso e muitas questões. Anais do II ENAL, CEAAL, PUCRS, 1989, p.61-75.

DE LEMOS, C. T. **Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio**. Substratum I-1, p.121-135, 1992.

DE LEMOS, C. T. **Processos Metafóricos e Metonímicos: seu Estatuto Descritivo e Explicativo na Aquisição da Língua Materna**. Trabalho apresentado no The Lectures and Wordshop on Metaphorand Analogy, Trenbto, Itália, 1997.

DE LEMOS, C. T. G. A criança como (o) ponto de interrogação . In: Regina Lamprecht. (Org.). **Aquisição de Linguagem: questões e análise**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p. 39-50.

DE LEMOS, C. T. Questioning the Notion of Development: the Case of Langague Aquisition. **Culture and Psychology**, 6, nº2, 2000, PP. 169-182.

DE LEMOS, C. T. **O erro como desafio empírico a abordagens cognitivistas do uso da linguagem: O caso da aquisição da linguagem**. Texto Inédito, 2000.

DE LEMOS, C. T. Das Vicissitudes da Fala da Criança e de sua Investigação. **Caderno de Estudos Linguísticos**, 42, Campinas, 2002, p. 41-69.

DE LEMOS, C. T. G. Corpo & Corpus. In: LEITE, N. V. A. (Org.). **Corpolinguagem: Gestos e Afetos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 21-29.

DENTON, D. M. Remark in support of a of a system of total communication for a deaf children. **Communication symposium**. Frederick. Maryland School for de Deaf, 1970.

DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 29. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DIDÓ, A. G.; FRONZA, C. D. Filhos Surdos X Pais Mudos. **Anais do IX Encontro do CELSUL**. Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça, SC, out. 2010

DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A. A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação Social**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005.

DORZIAT, A. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? **Revista de Educação Especial**, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, n. 24, 143-163, 2004.

**Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses**: MDT / Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. – 7 ed. rev. e atual. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.

FERNANDES, E.; RIOS, K. R. Educação com bilingüismo para crianças surdas. **Intercâmbio VII**, 13-21, 1998.

FERREIRA BRITO, L. Por uma gramática da Língua de Sinais. **Tempo Brasileiro**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 1995.

FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. **Compêndio da Linguagem da Criança**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

GÓES, M. C. R. de. **O brincar de crianças surdas: examinando a linguagem no jogo imaginário**. Disponível em [http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&catid=5:educacao-especial&id=52:o-brincar-de-criancas-surdas-examinando-a-linguagem-no-jogo-imaginario](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=5:educacao-especial&id=52:o-brincar-de-criancas-surdas-examinando-a-linguagem-no-jogo-imaginario). Acesso em: 01/04/2010.

GOLDFELD, Marica. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva neo-interacionista**. 2ª ed.- São Paulo, Plexus, 2002.

GOLDFELD, M.; CHIARI, B. M. O brincar na relação entre mães ouvintes e filhos surdos. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), v. 17, n. 1, p. 77-88, jan.-abr. 2005.

GOLDIM, J. R. **Manual de iniciação à pesquisa em saúde**. 2ª ed., v.1, p. 180. Porto Alegre: Da Casa, 2000.

GOLINKOFF, R. M.; HIRSH-PASEK. Reinterpretando a Compreensão da Frase pela Criança: em Direção a uma nova estrutura. In FLETCHER, P.; MACWHINNEY B. **Compêndio de Linguagem da Criança**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997 .

GROSJEAN, F. Living with two languages and two cultures. In: Parasnis, I. (Ed.) **Cultural and Language Diversity: reflections on the Deaf experience**. (p. 20-37) Cambridge : Cambridge University Press. 1996.

GUARINELLO A. C., LACERDA C. B. F. O grupo de familiares de surdos como espaço de reflexão e de possibilidades de mudança. In: Santana, A. P., Berberian A. P., Massi G., Guarinello, A. C. **Abordagens grupais em fonoaudiologia: contextos e aplicações**. São Paulo: Plexus; 2007. p.105-20.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**: estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos. Porto Alegre, PUC: Dissertação de Mestrado, 1994.

KARNOPP, L. B. **Aquisição fonológica na língua brasileira de sinais**: estudo longitudinal de uma criança surda. 1999. 274 f.: il. Tese (Doutorado em Letras (Linguística Aplicada)) - Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 1999.

KARNOPP, L. B.; QUADROS, R. M. Educação Infantil para Surdos. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. (Org). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas, p. 214-230, 2001.

KARNOPP, L. B. Literatura Surda. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.98-109, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592

KELLER, H. **Cultures of infancy**: Heidi Keller's Contribution. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

KESSLER, T. M. **A surdez que se faz ouvir**: sujeito, língua, sentido. Tese de Doutorado. Santa Maria (RS): Universidade Federal de Santa Maria; 2008.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KUSHALNAGAR P.; MATHUR G.; MORELAND C. D. J.; NAPOLI D. J.; OSTERLING W.; PADDEN C.; RATHMANN. C. **Infants and children with hearing loss need early language access**. Disponível em:

<http://communication.ucsd.edu/cpadden/sites/default/files/JCEfinal.pdf>.

Acessado em: 16 de abril de 2011.

KUSHALNAGAR P.; HANNAY H. J.; HERNANDEZ A. E. **Bilingualism and attention: a study of balanced and unbalanced bilingual deaf users of American Sign Language and English**. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/> . Acessado em: 16 de abril de 2011.

KWAN-TERRY, A. Code-switching and code-mixing: The case of a child learning English and Chinese simultaneously. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, 13: 243–59. 1992.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**; v. 19, n. 46, 68-80. UNIMEP, 1998.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com alunos surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.2, p.257-280. Mai.-Ago 2007.

LICHTIG, I.; COUTO, M. I. V.; LEME, V. Perfil Pragmático de Crianças Surdas em Diferentes Fases Lingüísticas. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, p. 251-257, 2008.

LIER De VITTO, M. F. **Fonoaudiologia no Sentido da Linguagem**. Cortez, SP, 1994.

LOCKE, J. Desenvolvimento para a linguagem falada. in FLETCHER, P., LUTHERMANN, D; ROSS, M. **When your child is deaf**. Maryland: York Press, 1991.

MARTINS, R. V. Identificação, exclusão e língua de sinais. In THOMA, A. S.; LOPES, M. C (org). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004.

MORET, A. L. M.; FREITAS, V. S.; FERREIRA, M. C. F.; ALVARENGA, K. F.; BEVILACQUA, M. C. Curso para pais de crianças com deficiências auditivas: estudo do conhecimento dos pais em um módulo intermediário. **Distúrbios da Comunicação**, SP, 19(1):25-37, abril 2007.

MORO, M. P. **O brincar, a interação dialógica e o circuito pulsional da voz na terapia fonoaudiológica de crianças do espectro autístico**. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

MOURA, M. C. Compreendendo a surdez: um caminho possível. In: MASINI, E. F. S. **Do sentido... pelos sentidos...para o sentido**. Sentidos das pessoas com deficiências sensoriais. Niterói: Intertextos & São Paulo: Vetor, 2002.

OBASI, C. Seeing the deaf in “deafness”. **Journal of deaf studies and deaf education**. 13 : 455-65, 2008.

OLIVEIRA, R. G.; SIMIONATO, M. A. W.; NEGRELLI M. E. D.; MARCON, S. S. A experiência de famílias no convívio com a criança surda. **Acta Scientiarum. Health Sciences**. v. 26, n. 1, p. 183-191, 2004.

OSTROSCHI, D T.; ROSSI, T. R. F. O Papel da Família ouvinte no aprendizado da criança surda. In: XIII Congresso Interno de Iniciação Científica da UNICAMP, 2005, Campinas. **Anais do XIII Congresso Interno de Iniciação Científica da UNICAMP**. Campinas, 2005. v. 1. p. 1-1.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 6ª edição, 1992.

PFEIFER, P. V. **Pensando a integração social dos sujeitos surdos**: uma análise sobre escolha da modalidade lingüística – Língua de Sinais ou Língua Oral – pela família. Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - RS, 2003.

QUADROS, R. M. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição**. 1995 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica - RS. Porto Alegre, 1995.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: estudo lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas**. Artigo publicado no livro pós-congresso “Temas em Educação Especial IV”, pela EDUFSCar. Disponível em [http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiатеca\\_artigos/pratica\\_ensino\\_educacao\\_surdos/texto22.pdf](http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiатеca_artigos/pratica_ensino_educacao_surdos/texto22.pdf). Acesso em 25/06/2010.

RAYMANN, B. C. W.; WARTH, N. H. Educational applications of sign language: an experiment in total communication. In: HOEMANN, H. W.; OATES, E.; HOEMANN, S. A., (Eds). **The sign language of Brazil**. Mill Neck Fundation, p. 71-8, 1981.

RAYMANN, B.C.W. **Family factors as predictors for academic development and progress**: a self report by hearing parents of deaf university students and by deaf university students. Tese de Doutorado da Wisconsin I. University, Wauwatosa, Wisconsin, 2001.

RAYMANN, B. C. W. Educação de pessoas surdas-habilitação escolar e profissional do surdo. In: LAVINSKY, L. **Tratamento em Otologia**. São Paulo, Revinter, 2006.

RAYMANN, B. C. W. Mitos da Surdez in SOUZA, APR; GUTFREIND, C **A saúde dos grupos**: as representações sociais na saúde coletiva, 2007, p.217-238.

REBELO, A. Comunicação e locus social da criança surda. **Análise Psicológica**. Casa Pia de Lisboa, Colégio António Aurélio da Costa Ferreira, Lisboa. 3 (XX): 379-388, 2002.

RECHIA, I. C.; SOUZA, A. P. R. de. Dialogia e função materna em casos de limitações práticas verbais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 315-323, abr./jun. 2010

RODRIGUES, A. F., PIRES, A. Surdez infantil e comportamento parental. **Análise Psicológica**, jul. 2002, vol. 20, nº 3, p. 389-400.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTANA, A. P. O. Processo de aquisição da linguagem: estudo comparativo de duas crianças usuárias e implante coclear. **Distúrbios da Comunicação**, 17 (2): 233-243, 2005.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo : Cultrix, 1994.

SCARPA, E. M. Aquisição de linguagem x aquisição de escrita: continuidade ou ruptura? **Estudos Lingüísticos**, XVI, 118-128, 1987.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C.; ZANOLLI, M. L. . Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. **Psicologia. Teoria e Pesquisa**, v. 23, p. 279-286, 2007.

SILVA, D. N. H. Surdez e inclusão social; o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate. **Cadernos CEDES**, Campinas, 26(69); 121-139, 2006.

SILVA, I. R. Quando ele fica bravo, o português daí direitinho; fora disso a gente não entende nada: o contexto multilíngüe da surdez e o (re)conhecimento das línguas no seu entorno. **Trabalho de Linguística Aplicada**, Campinas, 47(2): 393-407, Jul./Dez. 2008

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SKLIAR, C. A Invenção e a Exclusão da Alteridade “Deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Revista Educação & Realidade**, v. 24, n. 2. Porto Alegre: FAGED/ UFRGS, p. 16-31, jul/dez, 1999.

SKLIAR, C. (Org). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 4ª Edição. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SKUTNABB-KANGAS, T. Linguistics Human Rights. A prerequisite for bilingualism. In: **Bilingualism in deaf education**. Ahlgren e Hyltenstam (eds.) Hamburg: Signum-Verl, 1994. (139-160).

SOLÉ, M. C. A surdez e a psicanálise: o que é dito. In: THOMA, S.; LOPES, M. C. **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

STOKOE, W. C. **Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf.** Buffalo: Buffalo University, 1960.

STOKOE, W. C.; CASTERLINE, D. C.; CRONEBERG, C. G. **A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles.** 2nd edition. 1965.

STOKOE, W. C.; CASTERLINE, D. C.; CRONEBERG, C. G. **A dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles.** New Edition. Listok Press. 1976.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STUMM, G. D. **Deficiência Auditiva: características das publicações em periódicos da área da saúde no período entre 2000-2006.** Trabalho de conclusão de curso - Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu, 2007.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. **O Indivíduo excepcional.** 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

VYGOTSKY L. S. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos.** 2a ed. São Paulo: Martins Fontes; 1988.

YAMAZAKI, A. L. S.; MASINI, E. A. F. S. A surdez no contexto familiar: o olhar materno. **Revista Saúde e Pesquisa**, v. 1, n. 2, p. 125-128, maio/ago. 2008 - ISSN 1983-1870

YAVAS, F.; CAMPOS, J. Aquisição da Morfologia Verbal do PB como L1 e L2. **Letras de Hoje**, v. 23, n. 4, Porto Alegre, p.81- 95, 1988.

YAVAS, M. Padrões na aquisição da fonologia do português. **Letras de Hoje**, v.23, n. 3, Porto Alegre, p.7-30, 1988.

WINNICOTT, D. W. **A família e o Desenvolvimento Individual.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness.** Washington: Gallaudet University Press, 1996.



## **APÊNDICE**



## **APÊNDICE A – Entrevista sobre a experiência da maternidade**

1 - Exceto o fato da surdez, seu (sua) filho(a) é como você imaginava? (se não era) O que está diferente?

2 - Além da surdez, você notou/nota diferenças entre seu (a) filho (a) e as outras crianças?

3 - Outra pessoa notou/nota alguma diferença entre seu (a) filho (a) e as outras crianças?

4 - Como está o desenvolvimento/crescimento do seu (a) filho (a) hoje?

5 - Que dificuldades você tem sentido? Você imaginava que seria assim?

6 - Como você se descreve como mãe?

7 - Por que escolheram colocar na escolinha? (o que levaram em conta: proximidade, fator financeiro, estímulo emocional ou cognitivo etc.).

8 - Fale como era sua a relação com seu (a) filho (a) antes do diagnóstico da surdez.

9 - Você acha que houve alguma diferença, ou mudança na sua maneira de se relacionar com seu (a) filho (a), após ter conhecimento do diagnóstico? O que, como, por que?

10 - Houve alguém ou algo que tenha sido um apoio para você e o pai do (a) seu (a) filho (a) no momento do diagnóstico da surdez? Fale mais sobre isto.

11 - Fale sobre sua reação, sentimentos e pensamentos surgidos durante o diagnóstico da surdez.

12 - Que tipo de orientação recebeu sobre escolha da língua para seu (a) filho (a) (aprendizado de LIBRAS, exposição exclusiva à língua oral ou ambos). Houve assessoria terapêutica, pedagógica, ou, ambas?



**ANEXOS**



## **ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**Título do estudo: Efeitos da língua oral e da língua de sinais na comunicação entre díades mãe/filho.**

Pesquisador(es) responsável(is): Themis Kessler, Ana Paula Ramos de Souza, Carine Martins Barcellos.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria - Departamento de Fonoaudiologia

Telefone para contato: 55-32209239

Local da coleta de dados: Serviço de Atendimento Fonoaudiológico (SAF) - UFSM

Os pesquisadores garantem o acesso aos dados e informações desta pesquisa a qualquer momento que o(a) voluntário(a) solicitar, conforme exposto nos itens seguintes.

1 – Essas informações estão sendo fornecidas para sua participação voluntária neste estudo, que tem os objetivos de investigar como se apresenta a comunicação entre filhos surdos e mães ouvintes que utilizam apenas a língua oral ou a combinam com a língua de sinais, de que forma se dá o uso das línguas na interação, sua relação com o exercício das funções parentais e a influência disto na aquisição da linguagem.

2-A coleta de dados inclui gravações em áudio e vídeo de interações entre a criança com diagnóstico de surdez e sua mãe ou o sujeito que realiza função materna junto à criança e uma entrevista com o mesmo. Os dados coletados serão analisados e relatados cientificamente, sem que haja a identificação dos voluntários. Formarão um banco de dados para análises de linguagem futuras.

3 – No decorrer da entrevista alguns sentimentos podem ser mobilizados. Caso isso ocorra o sujeito será encaminhado para atendimento psicológico no próprio HUSM (Hospital Universitário de Santa Maria).

4 – O benefício para o participante não é direto. Ele estará colaborando para entender melhor o processo de aquisição da linguagem pelo sujeito surdo e auxiliar futuramente o desenvolvimento de novas teorias e metodologias que venham a favorecer o desenvolvimento dos sujeitos surdos.

5 – É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à continuidade da terapia de seu(a) filho(a).

8 – As informações obtidas serão analisadas em conjunto, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante.

9 – Os voluntários receberão informações atualizadas sobre os resultados parciais das pesquisas bem como receberão um retorno de todos os resultados ao final da pesquisa.

10 - Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

11 – Não há possibilidades de dano pessoal, mas se o voluntário se sentir constrangido ou prejudicado pode solicitar seu desligamento da pesquisa.

12 – Mantenho, como pesquisadora, o compromisso de utilizar as filmagens somente para análises acadêmicas de linguagem, a partir da transcrição efetivada nesta pesquisa, sem exposição das filmagens em outros contextos acadêmicos. Portanto, será constituído um banco de dados que poderá sofrer novas análises de linguagem, mantendo, contudo, sempre o sigilo da identidade dos voluntários.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo:

Eu discuti com \_\_\_\_\_ sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento escolar.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2010.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito de pesquisa

\_\_\_\_\_  
N. identidade

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

-----  
Assinatura do responsável pelo estudo

---

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:  
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus  
Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

**ANEXO B – Termo de Confidencialidade**

**Título do projeto: Efeitos da língua oral e da língua de sinais na comunicação entre díades mãe/filho**

**Pesquisador responsável:** Themis Kessler, Ana Paula Ramos de Souza, Carine Martins Barcellos.

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria - Departamento de Fonoaudiologia

**Telefone para contato:** 55-32209239

**Local da coleta de dados:** Serviço de Atendimento Fonoaudiológico (SAF) - UFSM

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos pacientes cujos dados serão coletados através de gravação em áudio e vídeo. Serão feitas filmagens de interações entre mães e crianças surdas atendidas (ou não) pelo Sistema de Atendimento Fonoaudiológico (SAF) - UFSM. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no(a) local de coleta por um período de 24 meses (2 anos) sob a responsabilidade do (a) Sr. (a) ..... Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em 30/12/2009, com o número do CAAE 0355.0.243.000-09.

Santa Maria, .....de .....de 2010

.....  
Assinatura do responsável pelo estudo

.....  
Assinatura do pesquisador