

SIRLARA DONATO ASSUNÇÃO WANDENKOLK ALVES



**ELSA SURDA EM UMA AVENTURA DA LINGUAGEM: A TRAJETÓRIA
LINGUÍSTICA DE UMA CRIANÇA SURDA EM PROCESSO DE AQUISIÇÃO
TARDIA DA LIBRAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS — BRASIL
2019

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

A474e
2019
Alves, Sirlara Donato Assunção Wandenkolk, 1992-
Elsa surda em uma aventura da linguagem : a trajetória
linguística de uma criança surda em processo de aquisição tardia
da Libras / Sirlara Donato Assunção Wandenkolk Alves. –
Viçosa, MG, 2019.
xiii, 171 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Michelle Nave Valadão.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 153-162.

1. Língua brasileira de sinais. 2. Aquisição de linguagem -
Fatores etários. 3. Linguística aplicada. 4. Crianças surdas.
5. Inclusão escolar. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras.
II. Título.

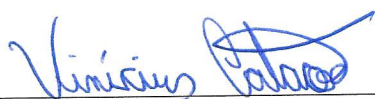
CDD 22. ed. 419.81

SIRLARA DONATO ASSUNÇÃO WANDENKOLK ALVES


**ELSA SURDA EM UMA AVENTURA DA LINGUAGEM: A TRAJETÓRIA
LINGUÍSTICA DE UMA CRIANÇA SURDA EM PROCESSO DE
AQUISIÇÃO TARDIA DA LIBRAS**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Viçosa,
como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em
Letras, para obtenção do título
de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 21 de fevereiro de 2019.



Vinícius Catão de Assis Souza



Ana Luisa Borba Gediel



Michelle Nave Valadão
(Orientadora)

*Aos irmãos do passado
Que o seu atuar se torne nossa sabedoria.
Recebemos régua e compasso de suas mãos.
Que o trabalho que vocês executaram seja a força
de nossas almas, que seja a força de nossas mãos.*

*Aos irmãos do presente
Se vocês são mais sábios que nós, deixem
Brilhar a sua sabedoria em nossas almas,
Para que possamos revelar seus pensamentos
Divinos por meio de cada um de nós.*

*Aos irmãos do futuro
Se vocês carregam o conhecimento da construção
Em sua vontade, façam penetrar a sua
Força em nossos membros, para que
Possamos nos tornar corpo para as grandes almas.*

Rudolf Steiner

AGRADECIMENTOS

Dos preparativos para o vestibular à pós, foram quase oito anos de muitos estudos, renúncias, escolhas e amizades que constituem essa caminhada que é optar pela vida acadêmica que são importantes para a concretização deste passo: o mestrado. Assim, têm-se muito o que agradecer e é impossível sermos sucintos.

E nessa, agradeço fundamentalmente aos meus pais, Elenita Assunção Wandenkolk Alves e Roberto Wandenkolk Alves, pelo incentivo para chegar até aqui. À mainha por ser o meu grande exemplo de mulher, de liderança e de altruísmo. Por querer sempre o melhor para mim, com sua sabedoria que vem do amor Universal. Agradeço pelas ligações de horas e horas, por ouvir meus choros, por não julgar e não subestimar meus processos, traumas e dores oriundos de meu excesso de sensibilidade; pelo apoio financeiro e pelas orações: eu sei que dei trabalho e esta vitória é nossa! A painho pelas discussões tão afiadas, pelo desafio cármico que, enfim, aceitamos; pelas leituras de parte desse trabalho, pelos tantos conselhos voltados para a educação financeira, do mundo, pelas conversas espirituais e conselhos que me ajudaram a fazer escolhas, e aceitar decisões, as quais foram fundamentais nesse processo.

Ainda, agradeço à pessoa que, mesmo que inconscientemente me apresentou a Libras: meu irmão Erlon Assunção Wandenkolk Alves. Cerca de sete anos atrás eu ganhei um dicionário de Libras dele que mudaria todo o meu percurso na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Talvez à época Erlon nem sabia disso, muito menos eu, mas que esse livro seria um divisor de águas nos meus estudos de Letras. Linho, meu querido irmão, muito obrigada por ter deixado a Libras me escolher e por ter me dado toda força para chegar até aqui. Você é e sempre será a minha inspiração.

De aluna e, simultaneamente, professora, eu ganhei o meu primeiro *sim* dentro da UFV. Era o *sim* para uma baiana que veio parar nas Minas Gerais. Era o *sim* de alguém que, mesmo sem muita razão, acreditou no meu potencial e que me impulsionou em coisas que eu nunca achei que eu fosse capaz: falar em público, ser professora, e não ter medo de criar. Ana Luisa Borba Gediél, querida Ana, obrigada por me dar o meu primeiro *sim*, por acreditar em mim, por me empoderar, pela amizade, orientações eternas e por cuidar de mim e de Dora nos momentos em que eu não consegui. Por dedicar suas horas em me ajudar a fazer cronogramas, linhas do tempo, refletir e praticar a empatia.

Ainda, pouco tempo depois, eu ganharia não só mais um *sim*, mas também a orientadora mais querida desse mundo que seria o casamento perfeito entre a minha ansiedade, impaciência e falta de foco com a linearidade, calma e fé: Michelle Nave Valadão,

querida Michelle, sou muito grata ao Universo por ter a honra de te ter em minha vida. Construímos algo muito bonito, não é mesmo? Agradeço todo o respeito e todo o cuidado que transbordou a orientação e que carregarei por toda a minha vida e repetindo o seu mantra “um dia de cada vez”. Gratidão por desde o início por ter aceitado as minhas escolhas, o tema da pesquisa e ter acreditado e me impulsionado a dar o meu melhor. Obrigada por estar comigo em cada linha da escrita deste trabalho, pelos conselhos, pelo incentivo que eu precisava para me reconhecer na docência. Talvez poderia ter ficado melhor, mas continuarei sempre entregando o melhor de mim.

Agradeço também ao professor Charley Pereira Soares que me fez praticar a Libras e a compreender a importância do sujeito surdo estar ocupando todos os espaços que lhe são de direito. Obrigada pelas discussões sobre a linguística da Libras, pelos toques também no meu desenvolvimento e na minha fluência de Libras.

E nesses atropelos que fiz, na tentativa de abraçar o mundo, agradeço imensamente os cuidados do professor, amigo e homeopata Vicente Casali. Casali, gratidão pelos puxões de orelha e por me fazer acreditar em mim mesma e me ensinar a coisa mais linda que aprendi nessa missão da vida: agradecer e servir.

Ainda, agradeço a todos os amigos que me ouviram nesse longo processo, que cuidaram do meu coração e da minha mente, ainda que não entendessem bem o que era mesmo que eu pesquisava: Dayane Teixeiras, minha querida Daday, com você foi tudo mais fácil, não sei como seria sem você nesses longos anos de vida acadêmica. Obrigada por todos os tutoriais que fez pacientemente. Por me ajudar a solucionar todos os problemas técnicos que tive durante a formatação deste trabalho. Obrigada por me acalmar e desesperar comigo; Cleonice Antunes, ou a Cleozinha, obrigada pelos conselhos pragmáticos que me ajudavam a cair mais em mim e sair menos fora de mim.

À Ana Paula Abrantes, Paulinha, que é um exemplo de resistência e não sei como que cabe tanta sabedoria num ser tão pequeno; ao professor@ rolezeir@, Hércio Silva, Helcinho, que transformou meus dias mais leves em meio a tantas aulas na UFOP, obrigada por ouvir minha hipóteses e por me dar toques fundamentais; ao Rodrigo Machado, migo lindo, que me proporcionou tantos sorrisos e me fez conhecer alguém tão louco como eu: em gênero, número e grau e, também e por confiar a mim seus lindos bebês, Morfeu, Carlota e Elizabeth, que me curaram muitas vezes com tantas lambidas e carinhos enquanto eu escrevia e afundava um pouco mais seu sofá; ao Leonardo Leite, o Leo, vizinho e amigo, que compartilhamos tantos momentos juntos. Obrigada pelas comidas surpresas, pelas conversas,

pelas cebolas, pelos doces de cenoura e extratos de tomates emprestados e, é claro, obrigada também por cuidar de Dora nas minhas longas viagens semanais.

Às minhas colegas e parceiras de trabalho: Fúlvia Ventura e Andreia Chagas. Foi e é um orgulho ter feito parte do “cacheadas da Libras”! Obrigada pela paciência, pela compreensão, pelo incentivo e dicas e puxões de orelha. Pelas orações. Vocês foram essenciais para a minha adaptação à docência no ensino superior. Obrigada por deixarem também as reuniões tão divertidas.

Agradeço muito a minha amiga Isabelle Sousa, por ouvir meus áudios de mais de dez minutos, ainda que a vida estivesse tão caótica com a chegada da Sophie e do doutorado. Obrigada por me ouvir as minhas angústias do futuro com tanta serenidade. Agradeço também ao André, meu querido amigo que fez contribuições da Antropologia para esse estudo, pelos cafés e pelos abraços e pelas trocas de olhares como quem dissesse, em apoio: “Lara, vai dar certo.”. Agradeço imensamente ao Carlos Antonio Jacinto “Existe”, que trouxe mais companhia para a pesquisa que às vezes é tão solitária. Agradeço os desabafos, as leituras dos meus *insights*, por ouvir minhas amarguras de todo o processo. Por compartilhar as dores e por se empolgar com todos os detalhes: que bom que você Existe!

Aos meus demais irmãos que sempre me ensinaram o respeito ao próximo e que me inspiram a contribuir para um mundo melhor: seja pelo entusiasmo, Roberto Wandenkolk Alves Júnior; seja pela dedicação e pelo olhar doce sobre a vida, Ana Carolina Alves Lima Fernandes; e pela coragem, garra, parceria e iluminação, Samira Nassara Lima Wandenkolk Alves. Aos meus sobrinhos eu agradeço por tentar me ensinar a ser mais carinhosa e peço sinceras desculpas, já pensando no futuro, pela minha ausência: Madu, Uel, Bento, Juju e Liz.

Em meio aos agradecimentos humanos, saliento minha gratidão à minha querida e amada Dora, que ainda que nunca lerá isso, é a vira-lata mais cheia de amor que me ensinou a dar menos valor para as coisas materiais e por encher a casa de alegria. Agradeço por me ajudar a manter a rotina com caminhadas e me tirar da cama a força. Obrigada por esquentar os meus pés e diminuir a solidão das noites frias de escrita desta pesquisa. Obrigada por entender cada crise minha sem julgar e sem nunca se afastar de mim nas horas que eu mais precisei.

Ainda, nesses anos de formação, sobretudo o período do mestrado, agradeço aos amores que me ensinaram tanto sobre mim mesma, sobre o outro e por tanto aprendizado espiritual, emocional e respeito ao próximo. Aos que foram muitas vezes a válvula de escape me trazendo um pouco de paz, sorrisos e aventuras.

Ainda, meus sinceros agradecimentos ao professor Vinícius Catão pelo cuidado e respeito na leitura do meu trabalho na qualificação. Obrigada por contribuir para o crescimento da pesquisa e me dando a confiança para continuar. Obrigada, professor!

Também, agradeço imensamente o trabalho de Lucas Souza Ribeiro que aceitou o desafio de ilustrar as imagens das filmagens desta pesquisa. Obrigada por abraçar essa causa e por estar tão aberto em conhecer um pouco mais sobre um trabalho tão inusitado, a princípio, que envolvesse a Libras.

Quanto ao apoio financeiro e estrutural, agradeço à FAPEMIG por ser privilegiada com o suporte dessa pesquisa; agradeço à UFV pelos longos anos de aprendizado vivenciados e pelas lindas paisagens que me acalmavam entre idas e vindas à Universidade. Agradeço imensamente também à escola e todo o grupo de funcionários onde realizei esta pesquisa: sem o apoio e compreensão de vocês seria impossível.

E por último, e não menos importante, agradeço à Elsa, aos seus familiares, e a todas as crianças envolvidas nesta pesquisa pelo crescimento pessoal que tive ao longo do processo e a convivência na escola. Eu jamais poderia ter escolhido um lugar melhor.

Agradeço também à Regiane Oliveira que marcou muito a minha vida por compartilhar comigo as lutas diárias de tantos surdos. Tenham certeza que deixei muito para trás do meu egoísmo e deixo com vocês um pedaço do meu coração cheio de gratidão e perdão por todas as minhas falhas no processo. Carrego em mim a sabedoria que vocês têm com o compromisso de mudar um pouco a realidade de nosso país quanto à Educação de Surdos.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	ix
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	x
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE TABELAS	xi
RESUMO	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I: REFERENCIAL TEÒRICO	11
1.1 Os estudos sobre aquisição de linguagem no processo de desenvolvimento cognitivo de crianças	11
1.2 Alguns conceitos e definições presentes nos estudos linguísticos sobre a linguagem	12
1.2.1 Linguagem, língua, fala e pensamento	12
1.2.2 Aquisição e aprendizado	16
1.3 Aquisição de Linguagem: introdução ao tema	18
1.4 Contribuições teóricas sobre o processo de desenvolvimento cognitivo: estudando o processo da aquisição	20
1.4.1 Contextualização sobre as contribuições dos estudos piagetianos para as investigações do processo do desenvolvimento cognitivo	20
1.5 Contribuições teóricas dos estudos sociointeracionistas para a pesquisa	22
1.6 A aquisição linguística por pessoas surdas: problemáticas e caminhos para aquisição tardia da língua de sinais no contexto escolar	30
1.7 Aquisição da Língua Portuguesa	37
1.8 Situando as investigações da Aquisição de Linguagem nos estudos da Linguística Aplicada	40
2. CAPÍTULO II: METODOLOGIA	44
2.1 Caminhos metodológicos	44
2.2 Descrição da pesquisa	46
2.2.1 Tipo de pesquisa	46
2.3 Métodos e técnicas de coleta de dados	47
2.4 Campo empírico	50
2.5 Infraestrutura e dependências da escola	50
2.6 Sujeitos da pesquisa	50
2.7 Tratamento dos dados	54
2.8 Dos procedimentos metodológicos para as análises dos dados	56
2.9 Aspectos éticos	57
3. CAPÍTULO III: INVESTIGAÇÃO BIBLIOGRÁFICA	59

3.1 No período de 2002 a 2017: o quê dizem as pesquisas sobre aquisição tardia por crianças surdas no Brasil?	59
3.2 Outras contribuições dos estudos sobre aquisição tardia de linguagem e de língua por pessoas surdas	64
4. CAPÍTULO IV: ELSA SURDA	74
4.1 Fazendo um boneco de neve: conhecendo a criança surda, a trajetória comunicativa na perspectiva da mãe, e o papel do intérprete de língua de sinais no contexto escolar inclusivo	74
4.2. “Eu Elsa bonita sim”	75
4.3 A trajetória de Elsa sob perspectiva da narração de vida de sua mãe	78
4.4 Reflexões sobre o papel do intérprete de língua de sinais como referencial linguístico da criança surda com aquisição tardia da Libras no contexto escolar inclusivo	83
5. CAPÍTULO V: AS DINÂMICAS DA COMUNICAÇÃO	88
5.1 As estratégias comunicativas de Elsa: apropriações da Libras, da Língua Portuguesa, de gestos e de desenhos	88
5.2 Comunicação por meio da Libras:	89
5.3 A Apropriação do Português escrito e oral	98
5.3.1 O uso do Português oral	100
5.3.2 O uso do Português escrito	105
5.4 A apropriação de gestos, representações gráficas e linguagem caseira	120
5.5 Das estratégias às dinâmicas da aventura de Elsa pela linguagem	125
5.5.1 Análise da comunicação estabelecida durante a filmagem do primeiro recreio	126
5.5.2 Análise da comunicação estabelecida durante a filmagem do segundo recreio	132
5.5.3 Análise da comunicação estabelecida durante a filmagem da aula de Educação Física	137
6. CAPÍTULO VI: CONCLUSÃO	148
6.1 Considerações finais	148
Referências bibliográficas	153
ANEXOS	163
Anexo A - Roteiro entrevista semi-estruturada	163
Anexo B - Termo de consentimento livre e esclarecido	164
Anexo C - Termo de assentimento	167
Anexo D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (maiores de 18 anos)	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASL	<i>American Sign Language</i>
CAS	O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CODAS	<i>Children of Deaf Adults</i>
ELFE	Ensino de Línguas para Fins Específicos
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
IALS	Instrumento de Avaliação da Língua de Sinais
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
LE	Língua Estrangeira
OAL	Objetos de Aprendizagem de Línguas
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PROLIBRAS	Exame Nacional de Certificação de Proficiência para o ensino da Libras
SAB	Sala de Atendimento Bilingue
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UCPel	Universidade Católica de Pelotas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Autorretrato de Elsa	75
Figura 2: FLOR BONITA TRÊS.....	77
Figura 3: Papel do intérprete	84
Figura 4: O papel do intérprete 2.....	85
Figura 5: Diálogo escrito entre Anna e Elsa.....	106
Figura 6: Carta de Elsa para família	111
Figura 7: Envelope produzido por Elsa	113
Figura 8: Carta de Elsa para a intérprete	114
Figura 9: Bilhete de Elsa para Anna.....	118
Figura 10: Bilhete escrito por Elsa para Anna e Olaf.....	119
Figura 11: Desenho para a intérprete de Libras/PT	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diálogo digitalizado entre Anna e Elsa	107
Quadro 2: Carta digitalizada de Elsa para a família	112
Quadro 3: Carta de Elsa para a intérprete.....	115
Quadro 4: Bilhete digitalizado de Elsa para Anna	118
Quadro 5: Bilhete digitalizado escrito por Elsa para Anna e Olaf	119
Quadro 6: Desenho/bilhete de Elsa para a intérprete	124
Quadro 7: transcrição e ilustração do excerto 1	126
Quadro 8: Transcrição e ilustração do excerto 2	128
Quadro 9: Transcrição e ilustração do excerto 3	129
Quadro 10: Transcrição e ilustração do excerto 4	131
Quadro 11: Transcrição e ilustrações do excerto 5.....	132
Quadro 12: Transcrição e ilustrações do excerto 6.....	135
Quadro 13: Transcrição e ilustrações do excerto 7.....	137
Quadro 14: Transcrição e ilustrações do excerto 8.....	139
Quadro 15: Transcrição e ilustrações do excerto 9.....	142
Quadro 16: Transcrição e ilustração do excerto 10	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Sujeitos da pesquisa.....	51
Tabela 2: Símbolos e parâmetros adotados na transcrição das filmagens.....	55
Tabela 3: Relação de trabalhos encontrados por ano de publicação, universidade e pesquisador/a	60

RESUMO

ALVES, Sirlara Donato Assunção Wandenkolk, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2019. **Elsa surda em uma aventura da linguagem: a trajetória linguística de uma criança surda em processo de aquisição tardia da Libras.** Orientadora: Michelle Nave Valadão.

A necessidade de comunicar é inerente ao ser humano e é estabelecida por meio do contato com o outro em situações de interação social. Assim, desde que nascemos, e até mesmo antes disso, a criança está em processo de aquisição da linguagem, mediada principalmente pelo relacionamento com seus pais/familiares. Portanto, para que a criança desenvolva uma língua adequadamente, é essencial que a ela seja exposta precocemente à língua usada por sua comunidade. Em relação às crianças surdas nascidas em famílias ouvintes, a aquisição da linguagem pode ser prejudicada pela ausência de uma língua comum, uma vez que a maioria dos pais são ouvintes e desconhecem a língua de sinais, a língua da comunidade surda e a criança surda não acessa a linguagem oral, a língua da comunidade ouvinte. Nessa situação, as crianças surdas só terão contato com a língua de sinais tardiamente, geralmente quando vão à escola, e passam a conviver com língua de sinais, geralmente tendo contato com o tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Diante dessas questões, este trabalho tem como objetivo investigar o desenvolvimento de linguagem de uma estudante surda entre 11 e 12 anos, em processo de aquisição da Libras (Língua Brasileira de Sinais), dentro de contexto educacional inclusivo, localizado na região da Zona da Mata Mineira, no estado de Minas Gerais, Brasil. Os instrumentos de coleta de dados foram: observação participante, diário de campo, pesquisa bibliográfica, entrevista semiestruturada, análise documental e filmagem. Os resultados demonstraram: 1) a apropriação da criança surda da língua de sinais, bem como a linguagem oral, assim como gestos e linguagem caseira enquanto estratégias de comunicativas; 2) a influência do intérprete de Libras/Língua Portuguesa como referência linguística da pessoa surda em processo de aquisição tardia; 3) a necessidade de contato entre surdos e/ou usuários de língua de sinais no processo de aquisição tardia de crianças surdas, entre outros. Portanto, é importante considerar todas as estratégias comunicativas utilizadas pela criança surda em momentos de interação social, seja por meio da língua, seja a Libras e/ou Português, seja por meio de gestos, linguagem corporal, linguagem caseira e desenhos, ainda que estas estratégias não assegurem eficiência na comunicação e para o desenvolvimento linguístico da criança surda.

ABSTRACT

ALVES, Sirlara Donato Assunção Wandenkolk, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2019. **Deaf Elsa in a language adventure: the linguistic trajectory of a deaf child in the process of late acquisition of Brazilian Sign Language - Libras.** Advisor: Michelle Nave Valadão.

The need to communicate is inherent to the human being and is established through contact with the other in situations of social interaction. Thus, since we are born, and even before that, the child is in the process of language acquisition, mediated mainly by the relationship with his parents/relatives. Therefore, in order for the child to develop the language properly, it is essential that the child is exposed early to the language used by his/her community. Regarding deaf children born in hearing families, language acquisition may be hampered by the absence of a common language, once most have hearing parents, who also do not know the sign language, the language of the deaf community and the deaf child does not access the oral language, the language of the hearing community. In this situation, deaf children will only have contact with the sign language tardily, usually when they go to school, through contact with the interpreter. In view of these issues, this research aims to investigate the language development of a deaf student, aged between 11-12 years old, in the process of Brazilian Sign Language acquisition, who attends an inclusive school in 'Zona da Mata Mineira', a region in the state of Minas Gerais, Brazil. The instruments of data gathering were: participant-observation, a field diary, semi-structured interview, documentary analysis, and video recording. The results revealed, among other things, 1) the appropriation, by the deaf child, of the sign language, as well as oral language, gestures and home language as strategies to communicate; 2) the influence of the interpreter of Libras/Portuguese as a linguistic reference for the deaf person in the process of late acquisition; and 3) the need for contact between deaf and/or sign language users in the process of late language acquisition by deaf children. Therefore, it is important to consider all communicative strategies used by the deaf child during the interaction either through language, Libras and/or Portuguese, or through gestures, body language, home language and drawings, even though those strategies might not ensure efficiency in communication or to the child's linguistic development.

INTRODUÇÃO

*Nascida do frio e do ar de inverno e da chuva da montanha juntos a gélida força desleal e justa tem um coração congelado a ser minerado. Então explore o coração, frio e límpido que pulsa por amor, que pulsa por medo. Veja a beleza pura e simples. Separe o gelo e quebre o coração gélido. Tome cuidado e siga em frente!*¹

Será aqui que essa escrita se inicia, com a consciência de um diálogo incessante entre passado, presente e futuro em uma só unidade. É a partir das letras, das palavras que tento reconstruir as memórias de uma história. As linhas constroem a ponte entre as memórias que delineiam os fatos e os questionamentos que permeiam esta escrita. É por meio apenas de uma história que contarei, se não, a história de vários surdos no passar de todos esses anos marcados por lutas e conquistas em busca de um espaço que não é só geográfico, mas também um lugar que possam apenas ser: *ser* Surdo².

Ainda me lembro da sensação que foi entrar na sala de aula, pela primeira vez, enquanto intérprete de Libras/Português. Sentei-me onde foi me dito para sentar: numa cadeira ao lado da estudante surda. De imediato questionei sobre a posição do intérprete na sala, porém, a resposta veio em seguida com a visualização de uma sala de aula com 28 estudantes que, na verdade, caberiam, confortavelmente, muito menos. Sentei-me e comecei a tradução/interpretação. De repente muitos foram os olhares que fizeram com que eu roubasse a cena da professora. Eram os estudantes ouvintes diante de uma língua diferente da deles. Veio o estranhamento, a curiosidade e, também, os murmúrios: “O quê ela está fazendo com as mãos?”.

Durante o intervalo, alguns estudantes logo vieram falar comigo cheio de perguntas. De fato, naquele momento percebi que nós aceitamos “como natural a língua, a nossa própria língua — talvez seja preciso encontrarmos outra língua, ou, melhor dizendo, um outro *modo* de linguagem, para nos surpreender, nos maravilhar novamente” (SACKS, 1995/2005, p. 9), destaques do autor). E foi isso, foi como se a partir daquele momento começássemos a conviver com essas duas emoções: espanto e encantamento.

Simultaneamente aos olhares das crianças ouvintes, tinha um muito singelo: a da estudante surda. Eu estava ciente de que ela não sabia a Libras, mas, ainda assim, ela olhava para a interpretação nesse misturar de emoções. A minha mente explodia em pensamentos e

¹ Trecho da canção “Coração Gélido” de abertura do filme Frozen (2014).

² O termo Surdo com a letra S em maiúscula faz referência êmica para mencionar os Surdos que se identificam com a comunidade Surda, que se declaram culturalmente diferentes e que utilizam a Libras como primeira língua (PADDEN & HUMPHRIES, 2006).

um incômodo me preenchia: eu vou ter que interpretar para a estudante do Português (que ela não ouve e não lê) para a Libras (que ela não sabe)? Qual seria o sentido do intérprete nesse contexto de inclusão? Como uma pessoa vive 11 anos sem uma língua efetiva? Junto com esses questionamentos tão profundos para uma recém formada em Letras, foi-me perguntado, ainda na escola, logo que expliquei sobre essa problemática, de que ela precisava aprender Libras: “Se ela não sabe Libras e nem Português ela sabe o quê?”.

Eram tantos os pensamentos que brotavam em mim que comecei a escrever tudo no meu diário o que já não cabia mais na minha cabeça. Parecia que:

Tudo foi acontecendo cada cena que passava ficava gravada em meu cérebro, que no momento não fazia que eu recordasse ou ligasse os fatos passados ou presente. O que passava dentro de minha cabeça [era] que o mais importante é o que está acontecendo, o que acontecerá precisará acontecer para eu poder entender. (VILHALVA, 2004, p. 10)

Foi então nesse espaço que criei, para mim mesma, os relatos dos fatos de que muito me incomodava concordar com essa indagação. Era muito pouco resumir um ser humano em seus conhecimentos escolares e referentes ao aprendizado formal. Era muito pouco não considerar a história dessa criança que vai muito além de um saber formal. Parece que não havia espaço para as sabedorias de uma cultura visual, das identidades surdas, das emoções; ou para as conquistas do dia a dia que se constroem por meio do pensamento, da linguagem e que não perpassam, exclusivamente, uma língua.

Juntamente com estes questionamentos iniciais, outras perguntas foram surgindo: Como uma criança surda congênita interage e aprende sem saber uma língua para se comunicar? Como ela se apropria do Português escrito e oral, da Libras, dos gestos, dos desenhos para se comunicar? Quais informações são trocadas e perdidas? Qual é o impacto dessa aquisição tardia de linguagem para a educação dessa criança? Na verdade, à época, estes meus questionamentos eram apenas a ponta do *iceberg*.

Esta realidade, que será apresentada por meio deste estudo de caso, não é uma exceção do que ainda acontece com outros surdos em nosso país. Não só aqui, mas como também em outros países, como relata Sacks (1995/2005), sobre essas questões nos Estados Unidos e no mundo todo. O estudioso narra que, em suas viagens, ficou impressionado ao perceber que “muitos surdos nunca adquirem as habilidades de uma boa linguagem ou pensamento” (SACKS, 1995/2005, p. 10). Isso ocorre pelo fato de que muitas crianças surdas nascem em famílias ouvintes que estimulam o desenvolvimento de uma língua oral como primeira língua. Desse modo, pelo fato dessas crianças surdas não estarem recebendo estímulos linguísticos

acessíveis pelo sentido visual, a aquisição da língua, e também da linguagem, pode ficar prejudicada pela ausência de uma língua em comum.

Essa situação se repete na maioria das famílias com surdos, pois os pais ouvintes não sabem a língua de sinais, a língua da comunidade surda, e a criança surda não acessa a língua oral auditiva da comunidade ouvinte. Diante desse cenário, as crianças surdas costumam ter contato com a língua de sinais tardiamente, geralmente quando ingressam na escola³ e passam a conviver com usuários da língua de sinais.

No caso das escolas inclusivas, especialmente dos municípios de pequeno porte, essa convivência pode ser restrita ao tradutor/intérprete de Libras/Português. Todavia, a presença desse profissional, assegurada pelas legislações, não se mostra efetiva às necessidades comunicativas da criança. Isso porque nem sempre o ambiente escolar inclusivo é um ambiente bilíngue, já que as crianças são majoritariamente ouvintes e não sabem a língua de sinais. Os demais profissionais da escola e funcionários, geralmente, também têm pouco ou nenhum contato com essa língua. Além disso, pode existir apenas um único surdo matriculado na instituição, como no caso deste estudo, e assim a criança surda fica restrita ao contato com o intérprete de língua de sinais.

Por outro lado, apesar de não ser o ambiente ideal, ainda é o espaço onde as crianças surdas filhas de ouvintes podem ter contato com a língua de sinais. Sobre isto, Sacks (1995/2005, p. 51) descreve o caso de uma criança surda de 11 anos, que, após ingressar na escola, não queria voltar para casa, nem nos finais de semanas. Nesse sentido, o autor conclui que para as crianças surdas filhas de ouvintes, o voltar para casa significa voltar para o vazio, para um local sem comunicação, pois não conseguem comunicar com os pais, com os vizinhos e com os amigos. Elas não têm o espaço de/para *ser*.

Pensando na situação das crianças surdas nascidas em lares ouvintes que não têm oportunidades de contato precoce com a língua de sinais, buscamos compreender os caminhos que uma criança surda percorreu desde o seu contato inicial com a Libras aos 11 anos no contexto escolar, por um período de três semestres letivos, para o desenvolvimento da linguagem, mediante um processo de aquisição tardio. Procuramos identificar a língua -

³ Com o intuito de oficializar a Libras, é sabido que, no Brasil, desde 24 de abril de 2002 a Libras é reconhecida como língua natural e própria da comunidade surda brasileira por meio da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002). Com base em seu reconhecimento, foram consolidadas medidas que garantem o seu uso e a sua divulgação, como o Decreto de nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), no qual é regulamentado a referida lei. Diante dessa conquista da comunidade surda, a Libras passa a estar presente em contextos educacionais, onde alguns pequenos progressos são notados, como por exemplo a presença de profissionais tradutores/intérpretes de Libras/Português, garantida pelo referido Decreto para promover a mediação entre surdos e ouvintes nas escolas.

Língua Portuguesa e/ou Libras, bem como outros instrumentos utilizados na interação comunicativa com a comunidade escolar ouvinte. As discussões também envolvem a relação da pesquisadora como tradutora/intérprete da estudante em observação participante.

Eu: criança crescida

*O céu acordou e eu também. Então, temos que brincar!*⁴

Na vontade que se inicia esta pesquisa há uma história que é a minha. Há o incômodo de um não-saber que me move na ingênua ambição de entender a linguagem. Com o passar do tempo, passei a observar que pesquisar sobre crianças surdas com aquisição tardia de linguagem era uma forma de fazer “um acerto de contas” com o passado. Por meio do tempo há as nossas próprias memórias, as memórias dos outros e as memórias que os outros nos contam. Não é possível colocar os sentimentos em uma ordem cronológica exata. Todavia, sei que quando assumo o compromisso de desenvolver esta pesquisa é porque insisto em atravessar as lembranças de minha própria infância e a minha relação com a linguagem.

No sentido de falar de si, encontramos na literatura uma discussão sobre a tematização da vida enquanto ferramenta de estudo, ainda que não seja a proposta deste trabalho. Nessa perspectiva, Sibilia (2008, p. 59) entende que “a experiência vital de cada sujeito é um relato que só pode ser pensado e estruturado como tal [...] esse relato não representa simplesmente a história que se tem vivido, mas ela a apresenta. E, de alguma maneira, também a revitaliza, concede-lhe consciência e sentido”. De fato, ao percorrer os caminhos deste estudo pude compreender, talvez, como cheguei até aqui.

Lembro-me da infância e, sobretudo, da adolescência, como um dos momentos de muita introspecção. Pouca interação com a família e amigos. Pelo relato de meus pais, comecei a falar um pouco mais tarde do que o esperado para os bebês “normais”. Ainda que eu falasse muito, quando criança, era sempre muito difícil me entender pelo fato de não articular com clareza as palavras, e pela gagueira. Durante a alfabetização, até a segunda série (atual terceiro ano), eu não aprendi a ler, chegando a repetir de série. Naquele instante, meus pais acreditavam que, de fato, eu tinha um atraso educacional.

Diante da reprovação, aquelas seriam as primeiras férias em que eu passaria em casa aprendendo a ler com o meu pai. Tenho vívida ainda em mim as memórias das minhas tentativas frustrantes de escrever uma carta ou de ir para a sala da direção, porque eu não

⁴ Fala da Anna do filme “Frozen: uma aventura congelante” (2014).

conseguia ler, como relato em uma crônica em 2011 no meu *blog*⁵ pessoal. Lembro ainda do processo da escrita, e de quando os produtos da prateleira do mercado passaram a ser escritos de um modo que antes não era percebido, como descobri mais tarde, o nome ou os desenhos das marcas, ou que seria possível guardar os pensamentos que eu ouvia dentro de mim por meio da escrita.

Antes de apresentar os caminhos dessa pesquisa, opto por falar um pouco sobre minhas origens e sobre meu percurso acadêmico, para que haja maior compreensão da motivação e das minhas escolhas durante o trajeto desta pesquisa. Eu me chamo Sirlara, sou natural do interior do sudeste baiano, de Guanambi. Vim de uma família em que o campo e a cidade se atravessam. Uma família que muitas vezes não estava presente no dia a dia dos filhos, mas que sempre entendia que era por meio da educação que construiríamos a nova história desta nossa geração.

Ainda que atualmente eu tenha conseguido me desenvolver bastante quanto aos meus estudos e meus processos de aprendizagem, meus pais me lembram que eu não fui sempre assim. Tive uma alfabetização tardia e muita dificuldade de fala e de expressão, além de apresentar muita dificuldade nos anos iniciais da educação regular. Todavia, todo esse processo de “aprender como eu aprendo” me fez estar sempre sensível, desde cedo, que cada pessoa aprende a sua maneira e no seu tempo.

Durante a minha trajetória de vida, o campo e as artes estiveram sempre presentes. Assim, aos 15 anos fui estudar em uma escola agrícola semi-integral, no IF-Baiano, em um vilarejo vizinho. Lá pude ter a chance de conhecer um pouco da realidade dos meus pais e de aprender mais sobre o campo, tendo excelentes professores. Ao mesmo tempo em que eu lidava com a terra eu sempre gostei muito de ler e de escrever, aprender línguas e de aprender outras culturas. Bem cedo, participava de concursos de poesias, crônicas, contos e, ainda, consegui, aos 16 anos, participar da publicação de um livro.

Também, ainda que à época eu não tivesse muita noção disso, iniciei o meu primeiro contato com a docência também muito nova, e tive a oportunidade de ser bolsista em um projeto de extensão, na modalidade júnior, em que eu era professora de Xadrez de crianças de sete a 14 anos do vilarejo de minha escola, enquanto fazia parte do time de Xadrez do instituto, em que eu buscava compartilhar tudo que eu aprendia. Nessa experiência aprendi muito com estas crianças e vivenciei uma troca de saberes que, certamente, jamais esquecerei.

⁵ Disponível em: <<http://e-raumavez.blogspot.com.br/2011/05/malditos-bolinhas-de-chuva.html>>. Acesso em: 1 mar. 2018.

Além da docência, meu primeiro contato com a pesquisa aconteceu também no IF-Baiano. Atuei durante um ano em uma pesquisa de mestrado, enquanto monitora, de uma professora da referida instituição. A participação nesta pesquisa me deu uma enorme base para compreender sobre os gêneros textuais e sobre todos os processos que envolvem o pesquisar.

Ao fim do ensino médio/técnico em agroindústria, os sentimentos eram muitos e parecia que não havia um curso tão multidisciplinar que contemplasse tudo que eu mais amava: o campo, o Xadrez e as linguagens. E, além de não existir esse curso, não havia muitos recursos para onde seguir. Assim, a opção era sair de casa e ir morar com um de meus irmãos. Assim, ingressei no curso de Letras, na UFV e pensando, talvez, em ir para um curso agrícola, mas continuando meus estudos no Xadrez no time que lá existe escrevendo meus contos e poemas e participando de concursos.

Após o meu ingresso, ainda tenho em mim a emoção que tive ao ter minha primeira aula no curso. Lembro-me de querer a Letras por inteiro! Como sempre muito multidisciplinar, não conseguia escolher uma habilitação só, e optei por quase tudo experimentando um pouco de cada coisa (Francês e literaturas, Libras, Inglês e Espanhol). De todas as línguas, certamente a que mais me chamou a atenção foi a Libras, pelo seu caráter de impacto social. Todavia, não sabia que o percurso de estudo desta língua exigiria o máximo de mim, uma vez que não temos na UFV a habilitação em Libras.

Dessa forma, minha proficiência se deu na participação de projetos de extensão (tais como os que envolviam o ensino e aprendizagem de Libras em cursos de extensão, projetos voltados para a educação de jovens adultos surdos e crianças; projetos de desenvolvimento de tecnologia da informação e comunicação no ensino e aprendizagem de Libras; e demais iniciativas de associações de surdos e eventos regionais). Assim, fui aprendendo a língua a partir do contato com surdos, com as minhas orientadoras, com meu orientador surdo e na própria docência enquanto professora-estagiária e aluna do núcleo de extensão de línguas. Além disso, tive a chance de ser monitora nas disciplinas de Introdução à Libras da UFV e, mais recentemente, fui monitora de Nível II, em que atuei com o ensino de português como segunda língua (L2) para surdos no ensino superior. Ainda, além das atividades na extensão, participei de projetos de pesquisa em que investiguei metodologias de ensino de Libras para estudantes ouvintes na educação básica.

E foi nesse mundo que encontrei uma outra paixão. Troquei os poemas, as crônicas e os contos pela escrita de artigos, resenhas e ensaios. E nessa, descobri que sempre haverá

muito o que se escrever sobre a comunidade surda, sobre as pesquisas que contemplam a linguística das línguas de sinais e, principalmente, sobre a Educação de Surdos.

Ainda que todas essas demandas fizessem com que adormecesse em mim minhas outras paixões, vi a oportunidade de fazer um estágio social em uma comunidade agroecológica na França, onde eu pude exercer meus conhecimentos enquanto técnica em agroindústria e praticar o Francês em troca de moradia e alimentação. De longe, essa experiência agregou muito a mim, tanto academicamente, quanto no aspecto pessoal. Dentre todas as experiências, e outros caminhos que foram surgindo, houve uma vivência, em especial, que me marcou profundamente: estar em um país onde eu não dominava a língua local: na Polônia. Esse estar em um local em que a minha comunicação/interação era quase zero me fez sentir, minimamente, sobre como seria para o surdo estar em um lugar em que ele não compreende nada e, com o agravante, de ser um estrangeiro em seu próprio país.

Após essa experiência, concluí a minha graduação em Letras (Português/Francês), e fui aprovada no Exame Nacional de Certificação de Proficiência para o ensino da Libras – PROLIBRAS/MEC-UFSC. E obtive a autorização para atuar enquanto intérprete de Libras/Português pelo CAS, de Minas Gerais. Consecutivamente, tive a oportunidade de atuar na escola pública enquanto intérprete de uma aluna surda com aquisição tardia de linguagem. Essa experiência me gerou várias reflexões, as quais me motivam profundamente na investigação do contexto educacional inclusivo. Assim, levada por essa experiência, no início de 2017 entrei como aluna do mestrado em Letras da UFV, na área da Linguística Aplicada (LA), para investigar sobre a aquisição tardia de linguagem de crianças surdas.

Acredito que estar sensível a esse processo de aprendizagem e dos ambientes de exclusão foi importante para me engendrar nesse cenário da Educação de Surdos e dos estudos sobre as investigações da Linguística Aplicada, o que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas, embora inconscientemente. Foi apenas na escola e no contato com os surdos que me dei conta, pela primeira vez, do infinito desafio que nós, educadores e pesquisadores, temos.

Eu intérprete e pesquisadora

*Vocês têm sorte de não ter sido no coração: não é fácil mudar o coração, mas a cabeça dá para persuadir.*⁶

Transitar entre esses dois papéis durante todo o tempo que se desenvolveu esta pesquisa, foi como seguir em um único sentido, mas por caminhos e perspectivas diversos. Foi preciso muita atenção e distanciamento na leitura de todo o ambiente. Foi logo nos primeiros dias de atuação que ansiei investigar toda essa problemática em relação à aquisição tardia de surdos descrita no início deste texto. No final do ano de 2016, participei da seleção para o mestrado em Letras e no início do ano seguinte eu iniciei meus estudos de mestrado, cuja proposta era pesquisar a aquisição tardia de Libras de uma criança surda inserida no contexto escolar inclusivo, na rede pública de ensino, nos momentos de interação social.

Dessa forma, eu já estava inserida no contexto que a pesquisa se desenvolveria, antes mesmo de iniciá-la. Assim, ao mesmo tempo em que eu era a intérprete de Libras/Português eu era também a pesquisadora. O fato de já estar inserida no campo foi um fator muito positivo para despertar meu olhar sobre o ambiente de estudo, enquanto pesquisadora. Pude perceber, por exemplo, os ambientes e os momentos em que mais havia interação entre as crianças ouvintes e a criança surda. Assim, compreendi quais seriam os melhores ambientes onde eu realizaria a geração dos dados. Meu envolvimento com o estudo foi de “observação, participação, registro, reflexão analítica com base nos registros e relato descritivo, narrativo” (GARCEZ et al., 2014, p. 261).

Importa destacar que os dados coletados, analisados e discutidos são oriundos dos meus diários de campo, tanto enquanto intérprete, quanto do diário pessoal, relatórios das professoras (regente e do atendimento especializado), entrevista com a família e filmagens dos momentos de maior interação entre os estudantes: intervalo e a aula de Educação Física. Com base nessas informações, o estudo se propõe identificar e descrever as formas de comunicação usadas por uma estudante surda com aquisição tardia da Libras no ambiente escolar, em contato com demais estudantes e funcionários ouvintes da instituição.

Nesse sentido, esta pesquisa surge em busca de investigar como uma criança surda congênita se apropria da comunicação em suas interações nesse ambiente, seja por meio da Libras ou do Português (oral ou escrito), seja por meio de gestos, mímicas, representações gráficas, entre outros. Ainda, como se trata de um estudo de aquisição tardia da Libras,

⁶ Fala Grampabbie no filme Frozen (2014).

surtem também indagações sobre qual seria o impacto dessa aquisição tardia de linguagem para a educação dessa criança.

No que se refere às escolhas teóricas dessa pesquisa, é com reconhecimento e gratidão que observo que este trabalho teve, e ainda tem, muitos caminhos possíveis para ser desenvolvida. E, desse modo, esta pesquisa se constrói por meio dos grandes aprendizados que tive nas disciplinas realizadas no primeiro ano de mestrado, 2017, e no primeiro semestre de 2018. Estas disciplinas possuem características multidisciplinares, sendo elas: Linguística Aplicada; Gêneros Textuais; Metodologias de pesquisa com crianças, Formação de professores de línguas estrangeiras; Homeopatia e Letramento de surdos.

A disciplina de *Língua Aplicada*, sob orientação da professora Ana Maria Barcellos, em que pude conhecer mais a minha pesquisa e ter a certeza de que a LA deu uma perspectiva fundamental para todo o olhar dos dados. A disciplina de *Gêneros Textuais*, da Análise do Discurso, ministrada pela professora Maria Carmem Gomes Aires, em que dei um passo para o meu olhar crítico sobre o discurso e, sobretudo, sobre os discursos hegemônicos que foi muito importante para que esta pesquisa se aprofundasse na percepção de não reproduzir discursos sem que passe por um crivo crítico.

Ainda, a disciplina de *Metodologias de pesquisa com crianças*, ministrada pela professora Maria de Lourdes Mattos Barreto (Lourdinha), da Economia Doméstica, a qual me proporcionou adentrar sobre os estudos das infâncias e adolescências. Esses ensinamentos foram muito importantes para mim no que se refere a conhecer o meu objeto de pesquisa com devido prestígio, responsabilidade e respeito em dar voz às crianças/adolescentes.

Em relação à formação de professores, tive a grande oportunidade de aprender mais sobre o processo de construção e desconstrução do ensinar, na disciplina de *Formação de professores de línguas estrangeiras*, ministrada pela professora Hilda Simone Henriques Coelho. Foi nessa disciplina que pude despertar para a importância da formação continuada, sobretudo quando pensamos na inclusão de estudantes surdos da educação regular inclusiva. Pude, também, me encontrar enquanto professora e ter o anseio de lecionar no ensino superior.

Ainda, agradeço as imensas contribuições e discussões que pude ter na disciplina de *Homeopatia*, ministrada pelo professor e terapeuta homeopata Vicente Casali. Lá pudemos discutir sobre como estas áreas que pareciam, a princípio, tão longes, mas que parecem tanto dialogar. Assim, discutimos muito sobre os campos energéticos envolvidos dos aspectos sociais e emocionais (também presentes na LA) que envolvem o se comunicar. Pude aprender mais

sobre o corpo humano, em seu aspecto biológico e social, conhecendo alguns autores que jamais imaginei que poderia conhecer: Rudolf Steiner, Hannemah, Carl Sagan, Spinoza, Einstein e outros.

Nos Estudos dos Surdos, cursei a disciplina de tópico especial de *Letramento de surdos*, ministrada pela professora Michelle Nave Valadão, também minha orientadora. Nessa disciplina pudemos conhecer mais sobre a educação dos surdos refletindo sempre nas soluções para as grandes problemáticas que essa área dialoga. Olhando para os desafios de um modo que não paralisa, mas que nos convida para esse imenso desafio, gratificante, que é o ensino e aprendizagem e inclusão dos estudantes surdos com aquisição tardia. Desafios estes que inspiram essa pesquisa.

Em relação à estrutura deste texto, este é dividido em seis capítulos: no primeiro traçamos um caminho sobre as fundamentações teóricas que embasaram esta pesquisa; no segundo são apresentadas as escolhas metodológicas que envolvem o percurso da pesquisa desde a coleta, o tratamento dos dados até as análises dos dados; no terceiro capítulo são demonstrados os achados da investigação bibliográfica, que trata de um breve estado da arte das pesquisas acerca da aquisição da linguagem por surdos; no quarto capítulo são evidenciados os resultados e as discussões acerca da trajetória de desenvolvimento do sujeito da pesquisa, bem como do papel do intérprete enquanto referencial linguístico; no quinto capítulo, são apresentados os resultados e discussões sobre as estratégias comunicativas utilizadas por Elsa; e por fim, no sexto capítulo, as considerações finais.

1. CAPÍTULO I: REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Os estudos sobre aquisição de linguagem no processo de desenvolvimento cognitivo de crianças

Abra os portões para que eu desvende seus segredos, e explore suas riquezas.⁷

Toda pesquisa e todo objeto de pesquisa é de início para o pesquisador como uma aquarela. A tela é o próprio tempo e as cores vão se formando por meio dos estudos que já foram feitos e das novas investigações que surgem. Desse modo, quando pensamos nas pesquisas que envolvem a aquisição linguística de pessoas surdas, a Educação de Surdos, e também a Linguística Aplicada, é necessário que voltemos ao tempo, à tela (e até mesmo a nós mesmos), para compreendermos melhor os caminhos que já foram percorridos e para sabermos quais serão os próximos passos.

Neste capítulo, vamos apresentar, em seis tópicos, os pontos que traçamos ser fundamentais para iniciarmos as discussões teóricas que envolvem esta pesquisa. No primeiro tópico, o qual está dividido em dois subtópicos, apresentamos breve discussão sobre alguns conceitos e definições nos estudos linguísticos que envolvem a linguagem, tais como língua, linguagem, fala e a diferença entre aquisição e aprendizado. Tais conceitos e definições se fazem necessários para o contexto da aquisição linguística por pessoas surdas.

No segundo tópico, temos uma sucinta contextualização sobre o surgimento do interesse em se estudar a aquisição de linguagem nas mais diversas áreas do conhecimento. No terceiro tópico, será apresentado o percurso teórico sobre as pesquisas relativas ao pensamento e à linguagem. No quarto tópico, será explanado sobre a aquisição de linguagem, iniciando com a apresentação dos estudos de Piaget sobre o pensamento infantil e da teoria dos estágios de desenvolvimento cognitivo. Em seguida, serão tecidas considerações sobre os pressupostos de Vygotsky, segundo a abordagem sociointeracionista.

No quinto tópico, temos o foco sobre o processo de aquisição de linguagem por crianças surdas filhas de famílias ouvintes; e sobre os impactos da aquisição tardia da língua, e da linguagem, na educação de surdos. No sexto e último tópico, serão apresentados alguns estudos nacionais e internacionais atuais que investigam a aquisição de linguagem em pessoas surdas.

⁷ Fala do Personagem Westelton filme Frozen (2014).

1.2 Alguns conceitos e definições presentes nos estudos linguísticos sobre a linguagem

1.2.1 Linguagem, língua, fala e pensamento

Antes de entrar em uma discussão mais aprofundada sobre aquisição de linguagem, é necessária a compreensão de alguns conceitos e definições de termos utilizados nos estudos linguísticos sobre o desenvolvimento cognitivo, tais como os termos “língua”, “linguagem” e “fala”.

Embora seja um caminho um tanto quanto necessário, a busca por definições nem sempre é algo simples em um estudo, independente da área do conhecimento. Nesse sentido, em se tratando dos estudos linguísticos, responder à pergunta “O que é a língua(gem)?” é comparável à pergunta “O que é a vida?” (LYONS, 1987/1981, p. 1), tanto na área das humanas, quanto nas áreas biológicas ou exatas. Assim, a resposta estaria muito mais voltada para as hipóteses e/ou reflexões filosóficas sobre uma determinada temática, do que para uma resposta pontual, como descreve Lyons (1987/1981).

Como discutido no campo dos estudos linguísticos, os termos “língua” e “linguagem” não são sinônimos. Tais termos não são explicados em oposição de grau de importância, pois a falta de uma das duas compromete a outra, no que se refere ao ato de se comunicar, já que “não se pode possuir (ou usar) a linguagem natural sem possuir (ou usar) alguma língua natural específica” (LYONS, 1987/1981, p. 2). Sendo assim, como aponta Lyons (1987/1981), é difícil desassociar os conceitos de língua e linguagem. Dessa maneira, com a ajuda da terminologia que temos na Língua Portuguesa, que nos permite brincar com estas palavras, língua e linguagem poderiam ser, por assim dizer, grafada dessa forma: língua(gem) — evidenciando, assim, a completude desses conceitos.

As diferenciações entre os conceitos de língua e fala foram postuladas por Ferdinand Saussure (Genebra, 1857-1913), considerado, até hoje, o principal estudioso que deu início aos estudos linguísticos. Para Saussure (1991), a linguagem seria formada pela língua e pela fala, isto é, pela *langue* e *parole*, respectivamente. Como é sabido, Saussure (1991) entende que estes conceitos se configuram enquanto aspectos da linguagem, a qual constrói os princípios da ciência linguística. Assim, o objeto de análise seria a “língua”; e a “fala” seria o caráter individual, tornando-se assistemática, ou seja, seria inviável ter a fala/*parole*, como objetivo de estudo, segundo o pensamento da época. Para ele, a “fala” seria algo tão particular do indivíduo que se caracterizaria enquanto um evento momentâneo.

Já o conceito de “língua”, para Saussure (1991), envolve o aspecto social, uma vez que ela é compartilhada por toda uma comunidade linguística. E, ainda que seja de domínio de

determinada sociedade, o indivíduo não tem condições de alterar, sozinho, esse sistema. Por outro lado, a “fala” envolve o aspecto individual da linguagem e, desse modo, é por meio da fala que os indivíduos expressam sua individualidade.

Outro aspecto importante é a concepção de Saussure (1991) sobre o signo linguístico. Desse modo, o signo linguístico é construído pela relação significante e significado, isto é, imagem acústica e a imagem visual. A saber, Saussure (1991) diz que uma pessoa ouvinte, ao acessar a relação acústica de determinada palavra (significante), ela, automaticamente, acessa o conceito daquela palavra (significado). Assim, é a partir desse processo simbólico que a língua se constrói, de modo arbitrário. No caso das pessoas surdas, que se comunicam por uma língua de sinais, a relação entre significante e significado também existe, mas, nesse caso, não há a imagem acústica, e o signo é constituído pela associação de uma imagem visual (significante), ao conceito (significado). Por meio desse estabelecimento de relações, entre significante e significado, que desenvolvemos a nossa linguagem, nos apropriamos de uma língua e manifestamos o nosso pensamento, segundo Saussure (1991).

Ainda em relação à linguagem e o processo de simbolização, de acordo com Vygotsky, os signos emergem nas ações sociais e individuais, sem que os seus usuários compreendam os reais significados e as funções de uso. A medida que eles vão sendo usados, passa-se a ter uma compreensão do sentido dentro de um determinado contexto. Vygotsky destaca que a forma assumida por um sinal material é fundamental para acompanhar e entender o sentido do seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, o objetivo geral da instrução (ensino) seria auxiliar o indivíduo a se tornar um usuário frente a esse sistema de signos.

Para Vygotsky, os processos de utilização de ferramentas semióticas se inicia no plano social, de modo que é possível ocorrer momentos individuais no trato com os resultados. Na lei genética do desenvolvimento cultural, Vygotsky destaca que as funções mentais superiores aparecem primeiro no plano “intermental” e, posteriormente, no plano “intramental”. Quando se encontra uma nova ferramenta, é natural que ocorra na interação social a negociação nos procedimentos do seu uso, de modo que posteriormente ela possa ser apropriada, assim como demais formas de se comunicar de modalidades distintas. A saber, existem alguns dialetos africanos que usam grunhidos e/ou estalas na língua para se comunicar.

A linguagem está na origem do processo de formação de conceitos, visto que ela é o meio fundamental do pensamento. A linguagem está intimamente ligada ao pensamento verbal e, portanto, é difícil pensar algo sem palavras. De todo modo, importa mencionar que baseou seus estudos nas línguas orais. Ainda que tenhamos a origem teórica nas línguas orais,

é possível aplicar uma equivalência às línguas de sinais, por se tratarem também de línguas naturais.

Para Vygotsky, o processo de utilização das diferentes ferramentas semióticas se inicia no plano social, como já mencionado, intermental para o intramental, isto é, lei genética do desenvolvimento humano/social-cultural, sendo este processo conhecido como internalização. Todavia, o processo de internalização não seria algo do tipo “efeito espelho”, como dá a entender. Ao contrário, os signos linguísticos e as diferentes ações culturais/sociais passam por processos de ressignificações individuais, sendo estes apropriados (e não diretamente internalizados) em diálogo com as muitas situações idiossincráticas de cada indivíduo, isto é, questões relacionadas aos aspectos culturais e sociais. Assim, tudo isso ocorre em um processo dinâmico de mediação e negociação social, de acordo com os pressupostos bakhtinianos, sendo que a linguagem assume a função de reguladora do pensamento.

Desse modo a língua constitui o código linguístico e a linguagem se relaciona ao pensamento. O que nos faz humano seria o domínio das diferentes formas de linguagem que se associam em seus complexos modos de expressão. Dentro dessa perspectiva, a linguagem pode ser considerada algo natural no processo de desenvolvimento humano, enquanto o domínio da língua perfaz um processo mais complexo e estruturado, sendo a forma/modo semiótico/ferramenta essencial para se expressar o pensamento.

Assim, retomando a discussão sobre língua, esta seria um conjunto de regras composto por elementos significativos dentro de determinada esfera social. Esse sistema de regras compõe um grupo e seus respectivos elementos podem ser estudados separadamente, por suas oposições. Sobre isto, Goldfeld (2002) explica que estudar os elementos que compõem a língua em oposição seria o mesmo que comparar as palavras “menino” e “menina”, as quais se diferenciam por meio da última vogal, de “o” para “a”, conforme a regra geral de gênero masculino e feminino, no Português.

Embora Saussure (1991) tenha desenvolvido sua teoria linguística baseando-se em estudos sobre as línguas orais, seus postulados também são aplicáveis para entendermos as línguas de sinais, pois o conceito de “língua” e de “fala” podem ser, de igual maneira, aplicados à todas as línguas naturais. Desse modo, os conceitos se fazem presentes, uma vez que falar, por meio da língua de sinais, é um meio pelo qual os sujeitos surdos imprimirão a sua individualidade, a sua identidade.

Sobre este aspecto, ainda que não tenha sido de muito interesse para Saussure (1991), o estudo da “fala”, por entender, à época, que seria restringir os estudos a particularidades

individuais, esta pesquisa tem, como um de seus objetivos, investigar o fala de um indivíduo surdo. Justamente buscando se ater a estas particularidades individuais, uma vez que entendemos que, ainda que seja um estudo de caso, reflete a grande maioria das experiências linguísticas vivenciadas por crianças surdas em seus diferentes processos de aquisição de uma língua e desenvolvimento da linguagem.

Por sua vez, para Vygotsky, as funções da linguagem não seriam restritas aos aspectos relativos à comunicação, mas envolveriam também uma função “reguladora do pensamento”⁸. Já a fala, para o autor, seria algo individual, assim como para Saussure. Segundo Goldfeld (2002):

[...] o termo fala não se refere ao ato motor de articulação dos fonemas e sim à produção do falante que deve ser sempre analisada na relação de interação, no diálogo [e que] o termo linguagem tem um sentido bastante amplo, linguagem é tudo que envolve significação, que tem um valor semiótico e não se refere apenas a uma forma de comunicação. (GOLDFELD, 2002, p. 18)

Destarte, para Vygotsky, o pensamento é constituído pela linguagem e, dessa forma, a linguagem está sempre presente no sujeito, ainda que, por vezes, este não esteja se comunicando. Sendo assim, entende-se que a linguagem constitui o sujeito e é por meio dela que ele percebe a si próprio e ao mundo, construindo, também, a sua identidade.

Por sua vez, Bakhtin (1999) entende que é por meio da língua que o processo de significação ocorre durante a enunciação. Para eles, o sentido só existe quando a comunicação ocorre em um contexto social. Nesse sentido, a língua é dialógica, ou seja, uma enunciação formada por enunciações anteriores e posteriores a ela. Assim, por mais que a fala seja algo individual, a construção das enunciações se dá de modo coletivo, colocando em questão, também, sobre a existência, ou não, de uma autenticidade individual.

Ainda nessa perspectiva, Faria et al. (1996)⁹ compreende que os estudos sobre linguagem surgem associados aos estudos psicofisiológicos e da cognição humana. Dessa maneira, tais estudos interessaram-se tanto pelos “factores de desenvolvimento ou maturação de uma capacidade biológica para linguagem” (FARIA et al., 1996, p. 25), quanto pelos “conhecimentos dos diferentes módulos gramaticais que compõem a faculdade de linguagem” (FARIA et al., 1996, p. 25), ou seja, por aspectos cognitivos e estruturais. Assim, a linguagem deve ser entendida nos aspectos referentes à cognição, e na compreensão de uma língua.

⁸ A saber, Vygotsky entende que o pensamento e a linguagem estão dissociados, ainda que haja, entre estes conceitos uma relação estabelecida. Sobre isto, será mais discutido no tópico dois deste estudo.

⁹ Importa mencionar que os autores Faria et al (1996) estes usam o termo “linguagem verbal”. Porém, neste estudo, optamos por usar apenas “linguagem” para não haver confusões, uma vez que tratamos sobre a língua de sinais e o termo “verbal”, por vezes, liga-se a oralidade.

Isto posto, este estudo compreende que a linguagem seria a astralidade que move os processos que envolvem a comunicação. Segundo Moura (1994, p. 63), “a linguagem é uma atividade que opera com signos”. Operar esses signos seria o mesmo que saber utilizar esses signos. Tendo em vista essa concepção, “compreender uma frase significa compreender uma linguagem” (WITTGENSTEIN, 1992, p. 30-31 apud MOURA, 1994, p. 63).

Aprofundando um pouco mais na busca por definir o que seria língua, Moura (1994), a partir das reflexões feitas por Wittgenstein, percebe que a:

[...] língua seria uma espécie de epifenômeno, ora de estruturas mentais, ora de contextos materiais (físico-biológicos). Ou seja, ou a língua é uma imagem do que ocorre na mente (segundo os inatistas), ou a língua é uma imagem do que ocorre na matéria (considerada como fonte de estímulos). Entender a natureza da linguagem, em consequência, significa retrazar a origem da linguagem em outro lugar. A chave que explica o código linguístico deve ser encontrada fora do próprio código linguístico. (MOURA, 1994, p. 64)

Buscando uma interpretação desse pensamento, Moura (1994) entende que para se compreender as definições do que seriam a língua e a linguagem, deveríamos pensar fora delas, objetivando estabelecer relação com o meio, com o exterior. Desse modo, o significado da linguagem está fora dela: quando, por exemplo, observamos a língua; e o significado da língua, por sua vez, só é entendido quando pensamos na linguagem, no uso, que vai além do código linguístico e dos signos linguísticos. Ou seja, a definição de algo está muito mais no que aquele algo afeta do que na busca de sua essência, caso haja.

Assim, se a língua é o código linguístico e a linguagem se relaciona com o pensamento, “uma palavra que não representa uma idéia é uma coisa morta, da mesma forma que uma idéia não incorporada em palavras não passa de uma sombra” (VYGOTSKY, 1987, p. 5). Assim, percebemos que é a linguagem e o pensamento que formam o ser humano, o qual significará a vida, e seu meio, e seus pensamentos, por meio de uma língua.

1.2.2 Aquisição e aprendizado

Ainda no sentido de definir e discutir os conceitos que estarão presentes neste estudo, como a diferença entre língua, linguagem e fala, é necessário também a distinção entre aquisição e aprendizado. Isso porque, nos estudos que envolvem os processos linguísticos, esses termos não podem ser usados como sinônimos, uma vez que se tratam de processos diferentes. De modo geral, desde o nascimento, as crianças estão em processo de aquisição de linguagem permeadas pelos estímulos que recebem do ambiente e das interações sociais, que são mediadas por uma língua em comum. Essas interações ocorrem na relação familiar,

sobretudo entre pais e filhos, pois, segundo Sacks (1995/2005, p. 80), “não importa essencialmente se o diálogo entre mãe e filho ocorre por meio da fala ou da língua de sinais; o que importa é sua intenção comunicativa”. Nesse sentido, ainda que se tenha, inicialmente, uma diferença linguística entre pais ouvintes e crianças surdas, a comunicação não perpassaria exclusivamente uma língua, mas as mais diversas formas de se comunicar.

Dessa forma, a exposição aos estímulos linguísticos que a criança recebe desde a mais tenra idade é de suma importância, uma vez que, biologicamente, o sistema neurológico está em um processo de intensa plasticidade, visando o desenvolvimento e a maturação cerebral. Então, ao serem estimuladas, as *inputs* linguísticos recebidos são processados pela criança e estas adquirem a linguagem de maneira natural e espontânea. Ressaltando, também, que desde que não existam alterações cognitivas e emocionais ou patologias que interfiram no desenvolvimento cognitivo. Desse modo, quando pensamos na aquisição, pensamos sempre em um processo natural e, muitas vezes, inconsciente (SANTANA, 2007). Por outro lado, quando dizemos sobre o processo de aprendizado, este é, sobretudo, um processo consciente, no qual a pessoa segue uma atividade mental em que estabelece relações com os conhecimentos já adquiridos.

Ainda nesse sentido, Atkinson (s/d apud MOURA, 1994, p. 61) explica sobre o processo de aprendizado de uma língua, já que:

[...] o conceito aprendido é mental, visto que já se encontrava na mente do sujeito como hipótese. Ou seja, aqui se dá a ontologização do conceito como entidade mental, o que permite que se determine a forma de acesso a esse conceito; no caso a testagem de hipóteses. (O falante dispõe de um arsenal de “conceitos” e “estruturas” na mente, e testa hipóteses para descobrir qual dessas estruturas correspondem à do objeto (no caso o “conceito” burg) que ele deve aprender. (ATKINSON s/d apud MOURA, 1994, p. 61)

Dessa forma, entendemos que o processo de aprendizado de uma pessoa que já sabe uma língua é refletir sobre a língua alvo, ou seja, aquela que se busca aprender, estabelecendo relações e/ou hipóteses com a estrutura, ou com o conhecimento, que já estão em sua mente. Precariamente, diríamos que esse seria o princípio básico de como que o ser humano aprende: estabelecendo relações no movimento de dentro para fora e de fora para dentro.

Assim, conclui-se que a aprendizagem humana, diferente da aprendizagem animal, é mediada por ferramentas culturais. A maior parte da aprendizagem humana, desde a mais tenra idade, não se relaciona simplesmente a estímulos ou estruturas cognitivas inatas, mas é o resultado das complexas interações estabelecidas com outros indivíduos, mediadas por ferramentas próprias de cada cultura, incluindo a linguagem.

Nessa perspectiva, o objetivo do ensino seria permitir que os indivíduos sejam usuários dos seus códigos sígnicos, desenvolvendo assim uma linguagem específica e a possibilidade de compartilhá-la com seus pares e, até mesmo, aprimorá-la. Nisso consiste a ideia de a língua ser dinâmica em seu tempo, um usos e desusos, permitindo articular diferentes linguagens.

1.3 Aquisição de Linguagem: introdução ao tema

O interesse em se estudar a linguagem humana surge por volta da metade do século XX. Logo de início, foi percebido que estudar a linguagem humana seria semelhante à estudar o cérebro humano. Segundo os vários estudiosos, como Piaget, Vygotsky, Pinker e outros, que se arriscaram nessa ambiciosa missão, estudar a linguagem é tão complexo quanto estudar o próprio universo, a origem das coisas ou do pensamento. Ainda que ambiciosa, entendemos que até o momento, talvez não tenhamos encontrado uma resposta precisa, embora grandes passos foram dados. Esses avanços são parte das contribuições e diálogos com vários saberes do conhecimento, os quais visam entender como a linguagem funciona, especialmente no campo dos estudos linguísticos. Nesse sentido, Costa e Pereira (2009) percebem que houve um movimento assaz importante na contribuição dos estudos linguísticos. Esse movimento foi “o deslocamento da tradição social saussuriana e do behaviorismo bloomfieldiano para o cognitivismo representado no que se poderia chamar, como o sugere Chomsky, Biolinguística” (COSTA; PEREIRA, 2009, p. 8). Isto é, a partir desse momento, os estudos sobre a linguagem passam a unir as ciências sociais e a linguística ao saber biológico, sob perspectiva interdisciplinar, segundo Costa e Pereira (2009).

Desse modo, é perceptível o diálogo e outros modos de investigações que surgem a partir da relação entre as novas perspectivas de se pensar a linguagem e a mente humana. Assim, investigações voltadas aos processos que envolvem a aquisição linguística, tanto da língua, quanto da linguagem, ou como acontece o processo de ensinar e aprender, entre outros, tomam espaço e passam a contribuir com esse anseio de entendermos a nós mesmo ou a nossa forma de pensar. Costa e Pereira (2009, p. 8) ainda concluem que alguns temas clássicos de pesquisa, que surgem em meio a esse anseio, envolvem “a compreensão da leitura, o desenvolvimento da fala e da escrita e o aprendizado de línguas” e ainda, acrescentamos, os estudos que envolvem as línguas de sinais e a cultura visual.

Também, observamos a presença desses interesses nas pesquisas desenvolvidas no âmbito da Linguística Aplicada. Por possuir um caráter interdisciplinar, a LA permite o

diálogo entre diversas áreas, constituindo-se também enquanto um saber. Desse modo, apresentaremos mais à frente, no tópico sobre a LA, algumas investigações sobre a aquisição de linguagem no contexto da educação dos surdos, frente à problemática da aquisição tardia de uma língua.

Importa mencionar que ao iniciarmos as discussões sobre os estudos acerca da aquisição de linguagem deparamo-nos com determinadas fases, etapas, períodos, momentos, enfim, questões relacionadas ao tempo. Mas o que seria o tempo? Igualmente complexo quanto estudar a linguagem é buscarmos uma resposta para esta pergunta. Em nossa sociedade é sabido que nos relacionamos com o tempo por meio dos anos, meses, dias, horas, minutos, segundos e, inclusive, o infinito. A primeira impressão que temos sobre o tempo é que estamos lidando com algo exato e preciso. Porém, esquecemos que ele, o tempo, também é uma construção social e, por isso, algo muito complexo de se medir.

Se pensarmos nos dizeres e saberes populares, observamos que estão presentes, em algumas de nossas expressões sobre o tempo, alguns verbos como: passar, voar, correr, parar, andar, matar, perder e, até mesmo, um substantivo: dinheiro — embora seja algo totalmente inconcreto. Ainda, por ser uma construção social, existem formas diferentes de se olhar para o mesmo tempo. No entanto, por mais que concordemos com isso, que o tempo vai além do calendário e do relógio, entendemos que essas medidas nos ajudam a compreender os ciclos dos acontecimentos em nossas vidas: o início, o meio e o fim.

O maior desafio que temos nos estudos da aquisição da linguagem, ao falarmos sobre essas etapas de aquisição, é compreendermos, como percebe Santana (2007, p. 55), a relação “que existe entre a sequência de acontecimentos representada pelo relógio e as mudanças de ordem social ou pessoal produzidas continuamente no mundo humano”. Esse compreender é que tornará as análises dos fatos mais flexíveis, levando em consideração as particularidades dos indivíduos, visando, dessa forma, uma percepção muito mais voltada para a qualidade do que, meramente, para a quantidade. Desse modo, no que concerne ao contexto desta pesquisa, é necessário que se tenha em vista as discussões sobre a aquisição de linguagem dos sujeitos surdos para que se compreenda como as experiências desses sujeitos com a linguagem devem ser vistas de outro modo.

Definitivamente, como vimos na introdução deste trabalho, comparar o processo de aquisição de uma criança ouvinte com o processo de uma criança surda, sem levar em consideração que estas, muitas vezes, não têm contato com a língua de sinais, seria como estudar a aquisição linguística dos surdos com teorias que não se aplicam à realidade. Isso

porque uma criança surda nem sempre é exposta a diferentes estímulos linguísticos durante o período em que deveria adquirir a linguagem e também a língua. Todavia, importa lembrar que surdos e ouvintes têm muitos aspectos comuns em relação à aquisição linguística, principalmente por compartilharem de um mesmo “tempo”, por assim dizer. Por isso, concordamos com o que diz Faria et al. (1996), ao entenderem que o domínio da linguagem é uma propriedade central do ser humano, algo que a espécie humana tem em comum, é o que nos diferencia das demais espécies.

1.4 Contribuições teóricas sobre o processo de desenvolvimento cognitivo: estudando o processo da aquisição

Os estudos sobre a aquisição de linguagem envolvem discussões das perspectivas do desenvolvimento cognitivo e social, buscando ora entender o pensamento, sob viés biológico por meio dos estágios do desenvolvimento (Piaget); ora entender a construção do pensamento sob o viés sociointeracionista (Vygotsky). Nesse sentido, ambos teóricos, Piaget e Vygotsky, cujas perguntas de pesquisas surgem motivadas em entender os processos pelos quais o ser humano aprende/pensa/comunica, investigam a infância, pois é a fase que caracteriza o primeiro contato com a linguagem, com o mundo.

Diante disso, neste tópico, temos alguns aspectos da teoria de Piaget e seu olhar sobre o processo de desenvolvimento cognitivo humano. Todavia, é sabido que as teorias desse autor pouco contemplam as influências sociais nesse processo de desenvolvimento. Assim, importa mencionar que esta pesquisa se apropria das discussões que priorizam o processo de aquisição linguística e também o desenvolvimento cognitivo, por um viés sociointeracionista, por entender que tais pressupostos mais se assemelham com os interesses deste estudo aqui apresentado, os quais serão abordados no terceiro capítulo deste trabalho.

1.4.1 Contextualização sobre as contribuições dos estudos piagetianos para as investigações do processo do desenvolvimento cognitivo

Ainda que a teoria piagetiana não contemple as discussões que serão abordadas nesta pesquisa, a sua compreensão se faz necessária, pois ela compreende os primeiros estudos sobre o pensamento infantil. Segundo Vygotsky (1987/2000), e Shaffer e Kipp (2012), nenhum teórico contribuiu mais para os estudos de aquisição da linguagem do que Jean William Fritz Piaget (Neuchâtel, 1896-1980). O interesse de Piaget sobre a linguagem surgiu a partir das suas observações iniciais sobre o comportamento de moluscos e, em seguida, sobre o comportamento humano. Visando unir seu interesse voltado para a Biologia e,

também, para a Epistemologia, Piaget iniciou seus estudos sobre o desenvolvimento intelectual do ser humano, investigando o pensamento infantil. Com esse propósito, Piaget dedicou toda a sua vida em estudar o pensamento infantil, por meio do método clínico¹⁰, focando-se na compreensão das respostas “erradas” dadas pelas crianças e, assim, buscando estabelecer o curso do desenvolvimento da inteligência, por meio do que seria definido, posteriormente, como *os quatro estágios do desenvolvimento cognitivo*.

Todavia, antes de se chegar aos postulados sobre esses estágios do desenvolvimento cognitivo, Piaget buscou entender, também, sobre como seria e/ou como ocorre a inteligência e/ou o crescimento intelectual. Para ele, contrariamente ao que se pensava o senso comum, a inteligência não está ligada à capacidade de acertar ou o quanto se sabe sobre algo, mas sim a um processo básico da vida que auxilia um organismo a se adaptar ao seu ambiente. Nesse sentido, “Piaget entende a adaptação como a capacidade do organismo em lidar com as demandas de uma situação imediata” (SHAFFER; KIPP, 2012, p. 59). Portanto, inteligência é a capacidade de se adaptar. Como um exemplo mais prático, ainda que um bebê não possua um sistema linguístico complexo, ele consegue agir de modo a se adaptar, no que se refere à sobrevivência, gerando a ação de não largar o alimento ao estar faminto.

Nesse sentido, após certo amadurecimento, as crianças adquirem o que Piaget chama de “estruturas cognitivas” (PIAGET, 1950 apud SHAFFER; KIPP, 2012, p. 59). Dessa forma, a primeira observação de Piaget (1936) foi que a inteligência, então, não seria apenas um fator da razão (*catégories de la raison*, p. 14), mas também um fator biológico (*l'adaptation biologique*, p. 14). Assim, é entendendo essa relação que Piaget percebe que existe, de fato, algo em comum no processo de desenvolvimento cognitivo de todas as crianças, em relação à maturação cerebral, no que se refere ao desenvolvimento biológico do indivíduo.

Dessa forma, situando os estudos sobre a aquisição de linguagem, os trabalhos de Piaget se fazem de suma importância para entendermos o processo de aquisição e desenvolvimento linguístico das crianças. Sucintamente, Piaget constatou que existe uma sequência desenvolvimental invariante, isto é: uma sequência de desenvolvimento que acontece em uma ordem específica, em que cada etapa é um pré-requisito para a próxima.

¹⁰ Brevemente, o método clínico é um método utilizado por Piaget em seus estudos sobre o pensamento infantil. Nesse sentido, o Método Clínico não é apenas uma metodologia de conversas espontâneas com as crianças, mas sim é um método para investigar sobre elas a partir delas mesmas, por meio de entrevista verbal. De todo modo, Delval (2002) nos traz que a essência do método não está na entrevista, mas sim “no tipo de atividade do experimentador e de interação com o sujeito” (DELVAL, 2002, p. 67).

Piaget defendeu que na maturação biológica do ser humano, há um processo de aquisição e de aprendizagem das coisas, no qual, inicialmente, a criança começa a interpretar o mundo a sua volta, estabelecendo relações por meio de *esquemas*. Com a recorrência dos fatos, ela *assimila* as informações e começa a se apropriar daquilo que aprende. Todavia, é comum que algumas coisas fujam a essas regras esquematizadas e assimiladas anteriormente e é nesse instante que ela aprende, por meio desse *desequilíbrio* gerado pela informação que não se encaixa mais em seus esquemas iniciais. Entendido esse movimento, a criança se *acomoda* às informações novas e assim sucessivamente (SHAFFER; KIPP, 2012)¹¹.

Com base no exposto, a inteligência, como coloca Piaget (1975), se organiza por meio da lógica da ação relacionada com o biológico, isto é, seriam os reflexos inatos do bebê. Nesse sentido, tais atos/reflexos biológicos seriam uma adaptação do indivíduo ao meio físico. Nesta perspectiva, Dias (2010, p. 4) conclui que Piaget entendia a cognição como uma adaptação, cuja função dessa capacidade intelectual é a de “estruturar o universo do indivíduo” e, assim, o indivíduo construiria o real por meio de ações, as quais se relacionam ao objeto, ao espaço, ao tempo e à causalidade. Ainda, importa mencionar que Piaget “considera que as crianças não herdam capacidades mentais prontas, apenas o modo de interação com o ambiente” (LEWIS; WOLKMAR, 1993 apud DIAS, 2010, p. 2). Em outras palavras, Piaget pondera que as capacidades mentais não seriam inatas, mas a necessidade comunicativa sim. Ainda, em relação ao modo como o pesquisador compreende a linguagem, considera que primeiro se tem o conhecimento enquanto fala, depois é que se desenvolve a linguagem.

1.5 Contribuições teóricas dos estudos sociointeracionistas para a pesquisa

Em relação às contribuições de Lev Semyonovich Vygotsky (Orsha, 1896-1934), ao pesquisar sobre o pensamento e sobre a linguagem, o autor levanta algumas indagações que não foram propostas por Piaget, cuja perspectiva é considerada, pela grande maioria dos teóricos da área, como cognitivista. Assim, Vygotsky aparece como um dos primeiros e mais

¹¹ De modo mais detalhado, os autores, Shaffer e Kipp (2012) entendem tais termos piagetianos como sendo: 1) *esquema*, “padrão de pensamento ou ação organizado e construído pela criança para explicar algum aspecto da própria experiência” (p. 59); 2) *assimilação*, é o “processo em que a criança interpreta novas experiências pela incorporação delas e seus esquemas existentes” (p. 60); 3) *desequilíbrio*, que são “as desigualdades ou contradições entre os processos do pensamento e eventos ambientes” (p. 60); e 4) *acomodação*, que é o “processo em que a criança modifica seus esquemas existentes de modo a incorporar ou adaptar-se a novas experiências” (p. 60).

importantes indagadores da teoria piagetiana, sem desconsiderar as importantes observações de Piaget (SHAFFER; KIPP, 2012).

As contribuições de Vygotsky para os estudos sobre a linguagem e sobre o pensamento vieram fortemente embasadas na teoria sociointeracionista. Tais contribuições levaram em consideração que além dos aspectos cognitivos, também deveriam ser ponderadas as questões históricas e culturais — tais como as crenças, os valores e as tradições — e como esses conhecimentos são compartilhados de geração em geração. Para ele, não há uma concepção universal de desenvolvimento do ser humano, pois esse desenvolvimento sofre variações de acordo com o ambiente social da criança.

Nessa concepção, Vygotsky não entendia as crianças enquanto seres independentes e que exploravam o ambiente em sua volta, de forma autônoma. Portanto, ele as via enquanto indivíduos inseridos em um determinado contexto, expostos às influências desse meio. Assim, o processo cognitivo seria parte de uma atividade social mediada pelas pessoas a sua volta, com base em diálogos, interações e estímulos linguísticos.

Desse modo, Vygotsky não concordava com a noção de que as crianças se desenvolviam somente por meio dos estágios do desenvolvimento cognitivo, propostos anteriormente, e de que a compreensão desses estágios bastava para compreender o processo de desenvolvimento humano. Ainda, ele concebe que as crianças, pelo fato de estarem expostas a uma série de fatores externos, nem sempre compartilham das mesmas experiências sociais (SHAFFER; KIPP, 2012, p. 62). Para ele, o desenvolvimento cognitivo depende da interação social com o meio e não apenas das estruturas cognitivas universais.

Ainda neste debate, é observado que Vygotsky (1987/2000) entende que, a princípio, o pensamento e a linguagem não são associados, isto é, não existe uma correlação entre estes conceitos.

Para ele, no princípio, logo após o nascimento da criança, a mesma não faz essa relação imediata entre pensamento e linguagem. Ainda, por se tratar de algo tão complexo, não caberia esquematizar o desenvolvimento cognitivo de modo tão compartimentado como fez Piaget. Em outras palavras, como pontua Goldfeld (2002), ao fazer uma releitura da teoria de Vygotsky, afirma que:

[...] o bebê, a princípio, possui apenas reações instintivas. Quando ele chora, balbucia, ou tenta apanhar um objeto, sua mãe [ou outros responsáveis] cria um significado para estes atos. Por exemplo, ao ouvir o bebê chorar a mãe o amamenta, criando o significado de fome para o choro do bebê que era apenas um reflexo desencadeado pela situação fisiológica da fome. Com base nas significações que a mãe confere às ações choro e balbucio passam a ter uma função comunicativa, bem como as tentativas de apanhar objetos que se transformam no gesto de apontar, com o objetivo de pedir objetos para o adulto. (GOLDFELD, 2002, p. 58)

Tais ações, que ocorrem rotineiramente e que seguem no dia a dia da primeira interação da criança com os adultos e o ambiente, é que desencadeiam “o início do processo mais completo que o ser humano domina e que possibilita formas de raciocínio extremamente desenvolvidos, a linguagem” (GOLDFELD, 2002, p. 58). Na sequência, tais ações ganham sentido verbal quando o adulto utiliza-se da fala para dar nomes e sentido para as ações da criança. É por meio da fala, do sinalizar, do adulto que a criança desenvolve a sua própria fala/sinalização, que é herança do meio social.

Nesse sentido, o adulto estimula a comunicação da criança e estimula também o desenvolvimento intelectual. Assim, nota-se a importância dos familiares e das demais pessoas adultas que interagem com a criança. Sobre isto, Sacks (1995/2005, p. 74) entende que sim, como também concorda com Vygotsky, que:

A mãe - ou o pai, o professor, ou na verdade qualquer um que converse com a criança - conduz o bebê passo a passo a níveis de linguagem mais elevados.(...) A mãe tem de estar sempre a um passo à frente, no que Vygotsky denomina “zona de desenvolvimento proximal”; o bebê apenas pode passar à etapa seguinte, ou concebê-la, quando ocupada e comunicada por sua mãe.¹²

Todavia, importa não nos precipitarmos e subestimamos o pensamento infantil, pois “a criança nada tem de pequeno adulto e sua inteligência não é, de maneira nenhuma, a pequena inteligência do adulto” (VYGOTSKY, 1987/2000, p. 21). Assim, Vygotsky considera a influência que o exterior tem para o desenvolvimento da cognição infantil. Nesse sentido, ele ressalta também que as crianças não são inferiores, mas se encontram em processo de

¹² A Zona de Desenvolvimento Proximal, nas ideias de OLIVEIRA (2010) é um conceito elaborado por Vygotsky, o qual visa definir a relação entre o *nível de desenvolvimento atual*, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, por meios de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro. Quer dizer, é a série de informações que a pessoa tem a potencialidade de aprender mas ainda não completou o processo, conhecimentos fora de seu alcance atual, mas potencialmente atingíveis. Nesse sentido, Vygotsky entende que o indivíduo não pode transpor um expediente de aprendizagem sem algum conhecimento anterior cognitivamente relacionado, a fim de conectar e suportar a nova informação.

desenvolvimento e que elas possuem, também, sua própria maneira de vivenciar as suas experiências vividas em seu meio.

Dessa forma, Vygotsky aponta que existiriam duas fases antes dessa união do pensamento com a linguagem para a criança. Estas fases seriam: 1) Fase pré-intelectual do pensamento, cuja inteligência seria mais “prática”, motora; 2) pré-intelectual da linguagem, isto é, ainda que a criança não verbalize ela utiliza dos choros, do balbucio, o riso no intuito de se comunicar com as outras pessoas (OLIVEIRA, 2010). Depois desse momento, a partir da interação com seus pares, ela se desenvolve e começa a se apropriar da fala. Neste ponto, Vygotsky entende como sendo o período em que se unem o pensamento à linguagem.

Como vimos anteriormente, podemos entender que, de fato as experiências sociais irão implicar no modo no qual a criança adquire a linguagem, e também a língua. Todavia, existe alguns fatores biológicos que influenciarão todo esse processo. A necessidade comunicativa é inerente ao ser humano e se estabelece pelo contato com o outro em situações de interação social. Assim, como já vimos, desde o nascimento a criança está em processo de aquisição de linguagem, mediada principalmente pela relação com os seus pais/familiares/responsáveis, por meio de uma língua em comum.

No contexto das crianças surdas, cujas famílias são surdas, as relações sociais ocorrem por meio de interações linguísticas com interlocutores adultos surdos. Dessa forma, elas desenvolvem normalmente a linguagem e a língua de sinais. Todo este desenvolvimento linguístico é um processo gradativo que acompanha o desenvolvimento da criança. E, diríamos, que não só durante a infância, mas até mesmo, se refere a um processo contínuo que acompanha o sujeito até o fim de sua vida.

Ainda, importa dizer, que é nos primeiros anos que ocorre a maior atividade cerebral em relação ao processo de desenvolvimento da linguagem, dada a plasticidade cerebral, a qual é importante para compreendermos os processos de aprendizagem pelo viés biológico. Ainda sobre isto, Oliveira (2010) nos explica que a capacidade de aprender coisas novas ocorre devido a esta capacidade do cérebro, que:

[...] deve-se, fundamentalmente, ao modo como está estruturado e funciona o sistema nervoso central: a plasticidade dos neurônios para reciclarem novas aprendizagens; a dominância e a especialização das várias áreas secundárias e terciárias do hemisfério esquerdo para a linguagem verbal; a interconexão entre as várias áreas mesmo distantes, inclusive as que processam a significação com as que processam, em paralelo, a linguagem verbal; o processamento das variantes recebidas nas áreas primárias, através do emparelhamento com formas invariantes mais abstratas que os neurônios reconhecem; a arquitetura neuronal capaz de processar formas sucessivamente

mais abstratas e complexas, como a função semiótica. Os neurónios desta região, através dos seus axónios, estão ligados a todas as regiões que processam a linguagem verbal, bem como a região que processa o significado. (OLIVEIRA, 2010, p. 5)

Desse modo, ao falarmos das crianças e de que seu desenvolvimento está ainda, biologicamente e fisiologicamente, em formação, significa que o cérebro está fazendo as conexões neurais, as quais influenciam, diretamente, no processo de aquisição linguística e, também, da língua comum utilizada. Assim, quando pensamos nos primeiros anos de vida da criança, remetendo ao processo de aquisição de linguagem, estes anos iniciais representam para a criança o ápice de seu desenvolvimento linguístico.

Aquisição de linguagem seguiria, então, um movimento do exterior para o interior. Desse modo, as relações são estabelecidas por meio das experiências individuais do bebê/criança com o que é a ela apresentado pelos seus pares adultos. Assim, a linguagem vai além de ter uma função comunicativa, mas também é uma ferramenta planejadora, de organização do pensamento linguístico, segundo os pressupostos vygotskyanos.

Além disso, quando falamos da necessidade da exposição da criança na mais tenra idade aos estímulos linguísticos, entendemos que há um *período crítico* para a aquisição da linguagem. Esse período crítico de desenvolvimento pode ser definido como: “o tempo durante o qual um dado comportamento é especialmente suscetível a influências ambientais específicas — e de fato as requer — para se desenvolver normalmente” (PURVES et al., 2005, p. 521 apud ROSA, 2010, p. 91).

O primeiro estudioso a propor uma teoria sobre o período crítico para a linguagem foi Eric Heinz Lenneberg (Düsseldorf, 1921-1975). Sobre as concepções de Lenneberg, Santana (2007) menciona que:

[...] a teoria do período crítico para a aquisição da linguagem se baseia no desenvolvimento neurológico e na importância do *input* para adquirir a fala [o sinalizar]. Enquanto o sistema neurológico é imaturo, a natureza do *input* determinará a sua evolução. Mas, se a maturidade já foi alcançada, é improvável que o sistema seja influenciado pelo ambiente. (SANTANA, 2007, p. 53)

Na citação de Santana (2007), cuja reflexão traz o pensamento de Lenneberg (1967), notamos que a ideia de um período crítico baseia-se na compreensão de que a maturação biológica influencia diretamente no processo de aquisição linguística. Nesse período, a influência social no processo de aquisição linguística assume primordial relevância, uma vez que a falta ou o empobrecimento dos estímulos linguísticos poderá trazer consequências que dificilmente serão reparadas em períodos posteriores.

Nessa concepção, o período crítico para o desenvolvimento da linguagem compreende a fase da vida que vai do nascimento aos cinco anos de idade, a qual ocorrem o desenvolvimento linguístico da criança, podendo ser dividido em cinco etapas: 1) Período pré-linguístico; 2) Período linguístico; 3) Período das expansões linguísticas. E, também, aquisições posteriores, após os cinco anos de idade (QUADROS; FINGER, 2007).

Sabemos que as crianças surdas seguem etapas semelhantes ao se comparar com o processo dos ouvintes. Para elas, no período pré-linguístico, de zero a um ano de idade (0-1), surgem as principais aquisições, quando as crianças ouvintes começam a balbuciar oralmente as crianças surdas apresentam o balbucio manual. Na comunicação oral seria a realização de sons sem sentidos linguísticos; e na comunicação gestual compreenderia gestos sem sentidos linguísticos, isto é, que não se apropriam de alguma unidade da língua de sinais que tenha sentido.

Na sequência, tem-se o período linguístico, o qual compreende de um a dois anos de idade (1-2), em que surgem, pela primeira vez, os primeiros sinais e sentenças simples. O terceiro período, o das expansões linguísticas, fase na qual ocorre por volta dos três aos cinco anos (3-5) de idade, seria a apropriação da criança ouvinte de frases simples e complexas e palavras compostas; já na criança surda seria o período em que esta se apropriaria também dos mecanismos linguísticos formando frases, sinais compostos e sentenças mais complexas.

A partir dos cinco anos em diante, é o período que chamamos de aquisições posteriores, que são todas as aquisições que ocorrerão até o fim de nossas vidas, pois estamos, surdos e ouvintes, a todo momento, em processo de desenvolvimento:

[...] Nesse sentido, a aquisição da linguagem ocorreria principalmente entre as idades de dois e três anos, quando há uma interação entre a maturação e a aquisição auto-programada. Após esse período, haveria uma diminuição progressiva dessa capacidade, que se extinguiria na puberdade. (QUADROS, 2007, p. 27)

Dessa forma, “a língua deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu [o do bebê] desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado, com todos os problemas ligados à capacidade de *proposicionar*” (SACKS, 1995/2005, p. 44, destaque nosso). Isto é, a capacidade de se expressar, de se apropriar de uma língua no intuito de compreender e refletir sobre o mundo e sobre a linguagem por meio de uma língua.

Nesse aspecto, Purves et al. (2004) também concluem que a experiência linguística, para ser eficaz, precisa acontecer no início da vida, aproximadamente nos sete primeiros meses, que é o período em que os bebês, ouvintes, começam a balbuciar. Dessa forma, comparando com as crianças ouvintes, as crianças surdas, obviamente, apresentariam

dificuldade em vocalizar, balbuciar, no processo de aquisição de linguagem, e também de uma língua. Todavia, Purves et al. (2004) concluem que:

[...] Se, no entanto, essas crianças surdas forem expostas à linguagem de sinais precocemente (a partir de, aproximadamente, seis meses), elas começarão a “balbuciar” com as mãos, exatamente como uma criança ouvinte que balbucia oralmente. *Isso sugere que, independentemente da modalidade, a experiência inicial modela o comportamento da linguagem.* (PURVES et al. 2004, p. 559, tradução e destaques nossos)¹³

Desse modo, nota-se que no caso das crianças surdas, a surdez não tem relação com quaisquer atrasos linguísticos. Como afirma Gesser (2006, p. 82): “Em nada a surdez compromete o desenvolvimento cognitivo-linguístico do surdo se ele tiver respeitado o seu direito de usar e se expressar na sua língua natural — a língua de sinais”. Importa mencionar que para se respeitar o direito das pessoas surdas em se apropriar da sua própria língua, a língua de sinais, é necessário garantir o acesso a essa língua na mais tenra idade.

No intuito de ilustrar o percurso de desenvolvimento de uma criança surda, oriunda de uma família também surda, apresentaremos o exemplo da atriz Sueli Ramalho Segala¹⁴. Em uma entrevista realizada no Programa do Jô¹⁵, ela nos conta que toda a sua família é surda. Tantos os pais, como os avós, bisavós e tataravós e, até brinca, dizendo que o único membro da família ouvinte era a sua cadela. Nessa família surda, Sueli, de 1’28’’ a 1’44’’, relata:

[...] como eu nasci em uma família de surdos, a minha comunicação com meus pais era só em sinais, eu achava que o mundo lá fora era só os deficientes. Lá em casa todo mundo falava [em sinais]. Eu ficava com dó da minha amiguinha vizinha porque ela não falava com as mãos. Aí eu falava ‘Papai, mamãe, que dó, ela não sabe falar’.

Nesse trecho da entrevista, Sueli nos faz refletir sobre o fato de que, muitas vezes, os surdos são vistos enquanto deficientes por não compartilharem de uma língua comum. Ainda, no caso da experiência com a linguagem e com a Libras, Sueli nos traz seu contexto familiar em que todos são surdos, portanto ela achava que as outras pessoas que não se comunicavam por sinais é que seriam, portanto, deficientes, ou, diferentes. Assim, ela concluía que, no contexto de sua família, os ouvintes representam minoria linguísticas.

¹³ *If, however, these deaf children are exposed to sign language at an early age (from approximately six months onward), they begin to “babble” with their hands just as a hearing infant babbles audibly. This suggests that, regardless of the modality, early experience shapes language behavior.*

¹⁴ Sueli Ramalho Segala é nascida em Rio de Janeiro, 1964. Ela é atriz, escritora, professora de línguas e intérprete. Ainda, ela faz trabalhos enquanto intérprete de língua de sinais em fóruns de congressos, por ser multilíngue, isto é, tem proficiência em 32 línguas de sinais e é surda.

¹⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1O2BKycWuLA>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

Entretanto, o fato de algumas crianças surdas não terem vivenciado, como Sueli, tais experiências linguísticas na tenra infância, isso não as impedem de aprender ou de passar pelo processo de aquisição, ainda que tardiamente. Na prática, observamos que essa situação é possível e frequente entre os surdos (SILVA, 2015; NADER; PINTO, 2011; TAVARES; OLIVEIRA, 2014, STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE, 2013, dentre outros). Refletindo a respeito dessa questão, surgem ainda mais algumas indagações que nos trazem até aqui: Como as crianças surdas filhas de ouvintes adquirem e/ou aprendem uma língua ainda que tardiamente? Quais seriam as barreiras que elas encontram no processo de aprendizado de uma língua? Há um atraso de aquisição de linguagem? Enfim, são algumas perguntas que precisamos refletir, sobretudo quando pensamos na teoria da idade crítica, ou do período crítico da linguagem, que buscaremos discutir no decorrer deste texto.

De toda forma, os estudos supracitados demonstram que a experiência da linguagem e da aquisição de uma língua vivenciada por crianças surdas (filhas de famílias ouvintes) é diferente da experiência vivenciada pelas ouvintes, não porque os processos biológicos são diferentes, mas por que as experiências sociais e culturais são diferentes. Todavia, importa mencionar que recebendo e vivenciando os estímulos linguísticos adequados, ambas as crianças, surdas e ouvintes, devem compartilhar de um mesmo processo de aquisição de linguagem.

Ainda, situamos esta pesquisa nas questões teóricas aqui abordadas, que englobam Teoria Histórico Cultural (ou sócio histórica) do psiquismo, também conhecida como abordagem sociointeracionista, que busca “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY, 1991, p. 21). O estudo dos processos psicológicos à luz da abordagem sócio histórica permitiu a definição de diversas linhas de pesquisa, com destaque para o estudo do desenvolvimento da criança, de um grupo cultural e, segundo Cole (1992, p.212), “da dissolução de processos psicológicos, uma vez que as doenças e traumatismos desfazem aquilo que a evolução e a experiência cultural ajudaram a construir”.

Desse modo, pode-se considerar que seus trabalhos pertencem ao campo da psicologia genética, já que apresentam uma preocupação com o estudo da gênese, formação e evolução dos processos psíquicos superiores do ser humano. A terminologia “genético”, que perpassa a obra de Vygotsky, se refere ao estudo da origem, da formação das características psicológicas. Não está, portanto, associada a genes, à transmissão das características hereditárias nos

indivíduos. Para a Psicologia Genética, o psiquismo humano se constitui ao longo da vida do sujeito. Não é, portanto, uma característica inerente à existência do indivíduo.

Ainda nesse sentido, A Psicologia Genética estuda a infância tentando compreender a formação dos complexos processos psíquicos e das etapas pelas quais eles passam em sua evolução. Baseado nos princípios do materialismo dialético, uma nova Psicologia foi construída, de modo a integrar, em uma mesma perspectiva, o homem enquanto: (i) corpo e mente; (ii) ser biológico e social; e (iii) membro da espécie humana/participante de um processo histórico.

Nesse sentido, ampliamos nosso questionamento: “O que seria aquisição tardia de língua e linguagem e quais são os reflexos no processo de desenvolvimento linguístico da pessoa surda?”. A resposta a essa pergunta, como vimos nos tópicos anteriores, envolve a hipótese do *período crítico* para a aquisição da linguagem, a qual defende que a linguagem, sendo parte da mente humana, esta precisa ser “despertada para se desenvolver a partir da experiência vivida com a comunidade à qual o sujeito pertence” (SILVA, 2015, p. 2).

1.6 A aquisição linguística por pessoas surdas: problemáticas e caminhos para aquisição tardia da língua de sinais no contexto escolar

Como discorrido até o momento, o processo de aquisição de linguagem é um movimento comum no qual as pessoas, na maioria das vezes, passam normalmente. Isso ocorre de modo natural e não sistematizado formalmente. Como também observamos, é por meio da linguagem e da interação com o meio que desenvolvemos o pensamento e a fala; que expressamos nossas marcas individuais e construímos e reconstruímos a nossa, ou as nossas, identidades. E esse simples fato, digamos assim, não é um privilégio, ou não deveria ser. Poder se expressar por meio da linguagem e se apropriar de uma língua é um direito e não um privilégio.

É pensando nisso que Sacks (1995/2005) traz uma reflexão bastante conhecida. O autor faz uma comparação da surdez com a cegueira. No senso comum, as pessoas tendem a achar que a surdez é menos grave que a cegueira. Uma pessoa cega tem, notavelmente, muitas dificuldades no seu dia a dia para se locomover e que são identificadas facilmente. Já as pessoas surdas não são identificadas até que tentem interagir. Todavia, revela Sacks (1995/2005), que não pensamos o quão grave a surdez pode ser, sobretudo se a pessoa for surda congênita, isto é, quando já nasce surda. Isso ocorre porque, como vimos na teoria sociointeracionistas, as pessoas que nascem surdas, em famílias onde todos são ouvintes e

desconhecem a língua de sinais, são privadas dessa interação. São privadas não só de uma língua, mas, às vezes, da linguagem e, assim, na pior das situações, do pensamento:

[...] ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, ficaremos incapacitados e isolados, de um modo bizarro - sejam quais forem nossos desejos, esforços e capacidades inatas. E, de fato, *podemos ser tão pouco capazes de realizar nossas capacidades intelectuais que pareceremos deficientes mentais.* (SACKS, 1995/2005, p. 22, *destaques nossos*)

De fato, isso é o que ocorre, infelizmente, em vários casos de surdez. O atraso ocasionado pela privação linguística, e não pela surdez, causa danos enormes para o processo de desenvolvimento cognitivo, educacional e de socialização da pessoa surda. Ainda que, como mencionado anteriormente, não se identifique facilmente um surdo em meio à multidão. Todavia, sobretudo quando pensamos no contexto educacional, a “criança surda que sofre atraso de linguagem fica em defasagem em relação às crianças que adquirem a linguagem naturalmente” (GOLDFELD, 2012, p. 60). Completando esse raciocínio, não só por falta de linguagem, mas também pela falta de uma língua. E, ainda que a criança surda tenha passado pelo processo de aquisição da língua de sinais de maneira natural, ela também enfrentará grandes desafios no contexto educacional causados por: despreparo dos professores em adequação didática e metodológica; falta de intérpretes de língua de sinais; falta de interação entre as crianças surdas e as ouvintes, uma vez que Libras não consta como componente curricular no ensino básico; entre outros (SILVA et al., 2014).

A problemática da aquisição tardia de linguagem é tão grave que, na convivência com surdos, nota-se uma recorrente indicação, às crianças surdas, de uso de medicamentos para alterações de comportamento, como *déficit* de atenção e hiperatividade, dentre outros diagnósticos até mesmo relacionados às deficiências intelectuais. Também, em vários casos, as pessoas surdas recebem o diagnóstico não apenas de surdez, mas de alguma outra comorbidade, dada a gravidade que a privação linguística pode ocasionar. Este fato é facilmente notado quando se tem contato com comunidades surdas de cidades do interior do Brasil, embora não tenhamos encontrado dados científicos investigando e comprovando essa problemática. Todavia, isso desperta ainda mais curiosidade sobre o assunto, ora pelo meu contato com a comunidade surda, ora pelo fato de uma criança ser surda objeto de análise deste estudo.

Como já foi abordado, as pessoas estão predispostas a desenvolver as capacidades da linguagem em um período pré-determinado de sua vida. Todavia, caso isso não aconteça, isto é, caso elas não acessem o dispositivo da faculdade da linguagem por privação linguística na infância, após o período crítico de aquisição a linguagem poderá ficar prejudicada interferindo não somente na comunicação, mas também em todo o desenvolvimento cognitivo e intelectual da pessoa. Em relação aos surdos, conforme Quadros (2008) salienta, os prejuízos dessa aquisição tardia irão variar de acordo com a idade em que a aprendizagem da língua de sinais foi iniciada, com o meio social no qual ela está inserida, e com a qualidade dos estímulos linguísticos recebidos.

Desse modo, quanto mais tarde a criança for exposta a uma língua, mais propensa ela estará de apresentar *déficits* em sua comunicação, pois quando o cérebro não recebe precocemente *inputs* linguísticos, as conexões neurais necessárias para o processamento da linguagem não se estabelecem, ocasionando prejuízos comunicativos, bem como alterações cognitivas e intelectuais. Ao adquirir a língua e a linguagem, a criança se torna mais independente no que se refere ao desenvolvimento das suas capacidades mentais. Isso porque as habilidades linguísticas nos acompanham até o fim de nossas vidas, e a todo momento estamos ressignificando a linguagem, a língua, a fala; a todo momento estamos ressignificando a nós mesmos, nosso pensar e agir, nossa(s) cultura(s) e nossas identidade(s)¹⁶.

Nesse sentido, quando a linguagem se desenvolve após o período crítico, ela é denominada aquisição tardia. Em relação aos surdos, essa trajetória de aquisição tem sido uma preocupação recorrente entre os pesquisadores dos Estudos Surdos. Isso porque, como observado por Pizzo e Quadros (2011, p. 3), cerca de 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais. Por não compartilharem uma língua com a sua família, as crianças surdas, frequentemente, recebem poucos *inputs* linguísticos, o que lhes têm causado sérios prejuízos no âmbito da linguagem. Importa destacar, mais uma vez, que tais prejuízos não são decorrentes da surdez, no sentido da ausência da audição, mas da privação linguística ocasionada pela falta de acesso a uma língua que atenda à sua condição de surdo, uma língua de modalidade visuoespacial.

Essa situação já não acontece com as crianças surdas nascidas em famílias de surdos, ou em famílias de ouvintes que conhecem a língua de sinais, pois desde o nascimento elas têm acesso a uma língua visuoespacial. Desse modo, estas crianças recebem os estímulos

¹⁶ Em seus estudos mais atuais, Perlin (2006) usa o termo “identidades” no plural, por entender que não seja apenas uma identidade, mas sim várias identidades, com múltiplas representações.

linguísticos necessários ao seu desenvolvimento. Diante dessa constatação, podemos retomar nossos questionamentos: Se é um direito de qualquer ser humano desenvolver-se na linguagem, e se comunicar por meio de uma língua que seja capaz de expressar a sua individualidade e de lhe permitir interagir com o coletivo, porque nos dias atuais ainda existem surdos com prejuízos de linguagem, sem uma língua consolidada? Para alcançarmos algumas respostas, acreditamos ser necessário traçar um percurso de investigação que considere as questões históricas e sociais atreladas a essa situação, especialmente no Brasil.

No contexto brasileiro, alguns avanços foram conquistados, como o reconhecimento legal da Libras como a língua da comunidade surda brasileira, por meio da Lei nº 10.436, de abril de 2002 (BRASIL, 2002), e a consolidação de medidas que garantem de seu uso e divulgação, pelo Decreto nº 5626, 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que instituiu, como obrigatória, a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de licenciatura e também fonoaudiologia, além de assegurar aos surdos o acesso aos contextos institucionais, sistema público administrativo, de saúde e legislativo (tribunais, por exemplo) por meio da Libras.

No entanto, destacamos que tais avanços aconteceram somente nas últimas duas décadas, e que por séculos os surdos não tiveram reconhecida a sua língua e a sua cultura, sendo estigmatizados por não compartilharem a língua oral da comunidade majoritária ouvinte.

Embora a língua de sinais seja, inegavelmente, a representação mais emblemática da cultura surda, é necessário reconhecer que o entendimento dos surdos como sujeitos bilíngues, também implica, indispensavelmente, reconhecer, no Brasil, a importância que a Língua Portuguesa tem para eles, sobretudo na modalidade escrita. Nessa lógica, reconhecer a importância do português não significa negar espaço à Libras, mas sim valorizar os contextos em que ambas se fazem necessárias (VALADÃO et al., 2016).

A discussão sobre a importância da Libras e do Português para surdos incide também sobre a compreensão dos processos de aquisição e aprendizagem de ambas as línguas. Sobre esse aspecto, como já mencionado anteriormente, pesquisadores como Duffy (1987) e Quadros (1997), discutem que os termos aquisição e aprendizagem, embora muitas vezes usados como sinônimos, e sim diferentes, pois uma criança só poderá adquirir uma língua se estiver em contato com seus pares, no caso com outras pessoas surdas. Essa diferença entre a aquisição e o aprendizado se dá, ainda segundo esses autores, pelo fato da criança adquirir linguagem através de *inputs* linguísticos, em um processo de aquisição da L1 (primeira

língua) comum entre os membros, principalmente, familiares. Desse modo, a linguagem é algo que se adquire, mas não pode ser ensinado (SÁNCHEZ, 1990). Ainda nessa lógica, vale destacar o quão sistemático foi o ensino da oralidade para as crianças surdas, em um processo que nada se assemelhava à maneira de aquisição natural de uma L1.

Outro ponto importante para se levar em consideração são as experiências visuais dos sujeitos surdos e as implicações das mesmas na cultura e na aquisição da língua de sinais. Sobre isto, Strobel (2008, p. 39) diz que os sujeitos surdos, tendo eles ausência da audição e da percepção do som, vivenciam o mundo de maneira visual e, portanto, por meio das línguas de sinais. Assim, para que os sujeitos surdos se reconheçam com uma identidade, é necessário que haja trocas de conhecimentos e estas devem ocorrer por meio de uma língua visual-espacial, assim como sua maneira particular de *ver o mundo*. Por meio desta língua, é possível a esses sujeitos captarem as experiências visuais, interagir e compartilhar o conhecimento.

No que se refere aos aspectos educacionais, Silva (2015, p. 3) afirma que “atualmente vivemos um momento de debate entre os defensores da Educação Bilíngue para surdos e os adeptos da inclusão educacional”. Dessa forma, surgem, por parte da comunidade surda, e de vários pesquisadores, questionamentos sobre a forma como a inclusão de surdos em escolas comuns tem acontecido. Lacerda (2006), ainda nesse sentido, demonstra sua preocupação alegando que a “inclusão” pode apagar a diferença linguístico-cultural dos sujeitos surdos.

Com base nos aspectos supracitados, entendemos que as problemáticas encontradas na atual educação de surdos já superaram o patamar das legislações, com a garantia dos direitos linguísticos dos surdos. No entanto, as leis não se constituem enquanto fator de mudança. O momento agora está voltado para a mudança do olhar que a sociedade deve ter sobre o sujeito surdo: essa sim é a maior luta da comunidade surda. Ainda, é primordial lembrarmos que muitos profissionais também fazem parte dessa luta, especialmente professores e intérpretes que diariamente travam uma batalha por uma formação. A formação destes profissionais visa os capacitar para lidar com estudantes surdos, reconhecendo a sua língua, a sua cultura, e aceitando-os como iguais em todas as atividades nos mais diversos contextos em nossa sociedade, além de metodologias que venham ao encontro de tal proposta.

Para além dessa discussão educacional, compreendemos que parte das problemáticas levantadas aqui até o momento podem estar relacionadas à aquisição tardia da língua de sinais pelas crianças surdas, ocasionada pela privação linguística decorrente da falta de conhecimento sobre a comunidade e a cultura dos surdos, e de vivências marcadas, muitas vezes, por uma intolerância ao ser diferente. Em muitas famílias ainda permanecem mitos e

preconceitos sobre a surdez, que desprestigiam a língua de sinais; ademais, muitos pais não recebem orientações dos profissionais da saúde e da educação sobre as infinitas possibilidades que a língua de sinais podem trazer aos seus filhos surdos, não recebendo nem mesmo apoio psicológico para aceitação de todo o processo (ALENCAR, 2016).

No entanto, para entendermos as implicações que a aquisição precoce da língua de sinais possibilita ao desenvolvimento cognitivo das pessoas surdas, se faz necessária a compreensão de alguns conceitos relativos às diferentes classificações para a surdez: quanto 1) ao grau; 2) ao momento em que ocorre; 3) à origem; 4) e ao tipo.

Segundo Russo e Santos (1988, apud NADER; PINTO, 2011, p. 2), compreender que existem graus de surdez (surdez, perda leve, moderada, severa e profunda) se faz necessário. Desse modo, quanto ao momento em que ocorre, tem-se a surdez *congênita* (quando a criança nasce surda); e a *adquirida* (ou seja, quando o sujeito fica surdo em algum momento da vida). Em relação a terceira classificação, seria quanto à origem, ou seja, se é hereditária ou adquirida. Por fim, quanto ao tipo¹⁷: condutiva; neurosensorial; mista; e central.

Ainda nesse sentido, para Nader e Pinto (2011), entender essas classificações é imprescindível para analisar como ocorrerá o processo ou o desenvolvimento da linguagem por crianças surdas. Isto posto, fica evidente que os surdos podem apresentar várias identidades¹⁸, que são decorrentes de experiências com a linguagem de maneiras distintas.

Dadas as diferentes experiências com a língua de sinais para cada surdo, Nader e Pinto (2011, p. 932) afirmam que na surdez congênita do tipo neurosensorial bilateral profunda, a “aquisição tardia é, portanto, frequente”. Ainda, elas levantam alguns aspectos importantes que ocorrem na trajetória da aquisição da língua, por meio do estudo de caso de duas crianças surdas. As autoras destacam que embora as crianças tenham passado por um processo de

¹⁷ De modo mais detalhado: condutiva - a qual resulta de distúrbio que atinge orelha externa e/ou média; neurosensorial - resulta do distúrbio que compromete a cóclea ou o nervo auditivo; mista - aparecem componentes condutivos e neurosensoriais em uma mesma orelha; e central - lesão localizada na via auditiva central, ou seja, entre tronco cerebral e cérebro (NADER e PINTO, 2011, p. 937).

¹⁸ Perlin (1998), em seus estudos pioneiros sobre as identidades surdas, as definem como: 1) Identidade flutuante: o sujeito surdo tende a se espelhar na cultura ouvinte; 2) Identidade inconformada: o sujeito não se identifica na identidade ouvinte, hegemônica, e se sente em uma identidade subalterna; 3) Identidade de transição: o sujeito surdo tem contato com a comunidade surda tardiamente e está transitando entre as duas culturas, surda e ouvinte; o que faz passar da comunicação visual-oral (na maioria das vezes truncada) para a comunicação visual sinalizada – o surdo passa por um conflito cultural; 4) Identidade híbrida: o sujeito surdo que nasce ouvinte e perde a audição depois, por alguma razão; e 5) Identidade surda: o sujeito surdo se encontra na cultura visual, no mundo visual e utilizam uma língua de sinais. Por fim, importa mencionar que atualmente, as discussões acerca das identidades surdas já pensam de outro modo, e não enquanto possa haver apenas cinco, mas vários e infinitos modos de ser surdo (STROBEL, 2009; SKLIAR, 2011)

aquisição tardia da Libras, há uma comunicação caseira¹⁹ utilizada no núcleo familiar. Essa linguagem caseira, por vezes criticada na literatura por não se constituir em uma língua formal, também tem sua importância para o desenvolvimento da criança surda, pois ela permite as primeiras experiências de significação.

Ainda que a comunicação gestual caseira tenha sua importância para o desenvolvimento da linguagem dos surdos, essa experiência não é capaz de suprir as necessidades de comunicação e de desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças surdas, pois não se trata de um código linguístico formal como é a língua. Dessa forma, as crianças de famílias ouvintes costumam ter acesso à Libras somente no ambiente escolar, por volta dos seis anos (ou mais) de idade. A literatura ainda descreve que em alguns casos as pessoas surdas são apresentadas à Libras somente na adolescência e até mesmo na fase adulta (NADER e PINTO, 2011; CABELLO et al., 2010; LECLERC, 2010; SILVA 2015; ALENCAR, 2016; VALADÃO et al. 2017).

Se a criança for inserida em uma escola bilíngue, isto é, em um estabelecimento de ensino onde se vivenciam as duas línguas, a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2, a experiência linguística será diferente. No contexto bilíngue, os estudantes convivem com vários usuários da língua de sinais, professores surdos e ouvintes fluentes em Libras, estudantes surdos, permitindo o desenvolvimento da linguagem por meio das trocas comunicativas que irão acontecer em uma língua visuoespacial. Desse modo, como apresentado anteriormente, isto permitirá que ela se desenvolva sem atrasos linguísticos, tanto em relação à língua (seja a L1, seja a L2), quanto à linguagem. Assim, nesse contexto bilíngue, as crianças podem ter, de fato, estímulos linguísticos ideais em línguas de sinais pelo contato com demais pessoas surdas e/ou pessoas fluentes nesta língua no dia a dia. Nesse sentido, defende-se as lutas presentes nas comunidades surdas em prol à uma educação bilíngue *para* surdos (MOURA; FREIRE; FELIX, 2017).

Porém, em se tratando do contexto inclusivo, ao chegar no ambiente escolar sem uma língua, a criança surda enfrentará desafios muito maiores, pois, embora seja direito do estudante surdo o acesso a um tradutor/intérprete do par linguístico Libras/Língua Portuguesa, a presença desse profissional não terá grandes utilidades sem uma língua em comum.

¹⁹ Em relação à comunicação caseira, Nader e Pinto (2011, p. 937) a definem como : “Sinais e gestos criados pelas pessoas que os utilizam, sem nenhum estatuto formal e muitas vezes restrito aos objetivos mais emergenciais de comunicação”. Ainda importa mencionar que os autores, a linguagem gestual caseira se configura enquanto um fator de relevância para o desenvolvimento cognitivo do surdo, uma vez que, ainda que em alguns casos os surdos não têm acesso à uma língua de sinais formal, eles acessam a linguagem por meio desta simbolização.

Ainda, muitas vezes, a criança é a única surda da escola, em meio a um ambiente estruturado por e para ouvintes. Nas escolas regulares ainda é comum que exista uma:

[...] barreira de interação/comunicação imposta pela diferença, uma vez que a Língua Portuguesa em sua modalidade oral é a utilizada pelo professor e por uma maioria ouvinte. A presença do intérprete de Língua de Sinais na sala de aula aparece como meio de superar a barreira linguística existente entre professor ouvinte, não-falante da LIBRAS, e aluno surdo, falante da LIBRAS. (CABELLO et al. 2010, p. 2)

Neste sentido, pensando nos profissionais da educação, temos de um lado os professores, na grande maioria das vezes sem formação adequada para atuar com estudantes surdos, do outro os intérpretes de língua de sinais sem saber como fazer a mediação de uma língua (Português) para a outra (Libras), já que o estudante surdo desconhece ambas as línguas. Nessa situação, como apontam Cabello et al. (2010, p. 2), há a necessidade de que esse profissional busque recursos e estratégias para que a criança surda, que não domina a Libras, possa primeiramente adquirir a língua, para depois aprender os conteúdos acadêmicos em condição de igualdade com a turma ouvinte.

1.7 Aquisição da Língua Portuguesa

No que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, Cabello et al. (2010) advogam que os profissionais tradutores/intérpretes Libras/Língua Portuguesa devem incentivar ao aluno surdo:

[...] [a] utilização de materiais escritos para que ele possa perceber a necessidade de ler e escrever. O contato com o material escrito é a “via de entrada” do Português na modalidade escrita, pois traz sua estrutura, sua materialidade - tanto para alunos ouvintes e ainda mais para os surdos - o que aproxima o aluno do uso do português escrito. Assim, o intérprete deverá estar atento para as necessidades visuais do alunado surdo, criando/apoiando-se em estratégias de ensino que privilegiem esse canal sensorial em detrimento dos recursos auditivos. (CABELLO et al. (2010, p. 3)

No entanto, as afirmações de Cabello et al. (2010) são contraditórias ao que orienta o manual do Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (QUADROS, 2004)²⁰, organizado pelo Ministério da Educação, que não consta tais atividades como atribuições desse profissional. Por outro lado, no referido manual, também não há informações claras para o intérprete que atuam nessas situações adversas, em que são

²⁰ QUADROS, R. M. de. *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa..* Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

contratados para mediar a comunicação entre os professores e os estudantes ouvintes e as crianças surdas em processo de aquisição linguística tardia. Na realidade escolar, tem-se que o intérprete não é professor de Libras (nem de qualquer outro componente curricular), e o professor regente não domina a língua de sinais.

Tal contradição não é exclusiva da área dos Estudos de Surdos, pois no contexto da Linguística Aplicada ao ensino de línguas, temos, no Brasil, situações que não estão alinhadas com as necessidades inerentes a um país com dimensão continental. Nesse caso, o manual foi confeccionado por uma pesquisadora da região Sul, que é uma das regiões mais ricas de nosso país, com uma comunidade surda mais escolarizada e com forte inserção política, o que deixa uma margem para pensarmos que nem tudo pode ser aplicado para outras localidades.

Ainda engajados nessa reflexão, Kleiman (2013) direciona o olhar sobre os estudos do sociólogo Quijano (2000 apud KLEIMAN, 2013) que ao tratar sobre a *colonialidade*, a qual possui um caráter mais duradouro, não leva em consideração as histórias locais. A problemática envolvida a esse pensamento, como diz Kleiman (2013), “descolonial”, fundamenta-se na relação da periferia e do poder. Nesse sentido, ela concorda com a ciência que faz pesquisas *com* as periferias e não *sobre* as periferias. Pois, a primeira proposição reconhece os sujeitos (e sobretudo as minorias) como participantes fundamentais das pesquisas e são os produtores, digamos assim, dos próprios dados; enquanto a segunda é muito mais acerca do que pensa o pesquisador sobre determinado problema de pesquisa.

Com base no que é apresentado por Kleiman (2013), é necessário que a comunidade científica se alinhe às necessidades da sociedade, entendendo que ambas “não ocupam apenas o mesmo espaço, mas também compartilham o mesmo tempo” (KLEIMAN, 2013, p. 54).

Ainda sobre esse descompasso teórico sobre as diferentes realidades, o texto de Rocha e Maciel (2013) também vem ao encontro do que é discutido por Kleiman (2013), propondo que seja repensado o modo do Brasil de se fazer Ciência. Para Rocha e Maciel (2013), no contexto de seu trabalho, as metodologias de pesquisas do Sul devem ser feitas no Sul e para o Sul. Ambos os autores propõem um rompimento com os modelos propostos para uma realidade diferente da que é vivida por nós no Brasil, em que as escolas públicas possuem pouco investimento financeiro, estrutural e profissional.

Ainda nesse sentido, para além da discussão anterior do papel do intérprete de Libras/Língua Portuguesa, reflexões sobre o “Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de

Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, elaborado pelo MEC, também nos levam a perceber tais incongruências levantadas por Rocha e Maciel (2013).

Na proposta desse relatório, elaborado por profissionais também da região Sul do país, há algumas orientações sobre o ensino bilíngue e o ensino de Língua Portuguesa para surdos, bem como o papel do profissional intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Nesse documento, parte-se do princípio de que os estudantes surdos, ao chegarem nas escolas inclusivas, já dominam a Libras e que existirá um instrutor surdo para o ensino da língua como L1 e um professor ouvinte bilíngue para o ensino do português como L2, na modalidade escrita. Porém, nossa experiência adverte que esse cenário, embora possa ser uma realidade naquela região, dificilmente é encontrado nas demais regiões do país, especialmente no interior de Minas Gerais, contexto desta pesquisa de mestrado.

Desse modo, concordamos com Rocha e Maciel (2013) e Kleiman (2013) sobre a emergência de uma reconstrução do conhecimento local para que as ações referentes à formação de professores sejam repensadas. Ademais, Rocha e Maciel (2013) apresenta uma proposta: a contribuição de um diálogo mais assíduo entre a Universidade e a escola.

Ainda em relação ao papel dos intérpretes em diferentes contextos educacionais, Alencar (2016), em sua pesquisa de mestrado, discute com bastante propriedade e zelo sobre a relação desse profissional enquanto referencial linguístico da criança surda que tem possibilidade de adquirir a Libras somente na escola. Ele salienta, citando Tuxi (2009, p. 31), que essa relação linguística ocorreria como “co-docência”. Isto é, “o intérprete participa de todos os momentos de sala de aula na atuação com o aluno surdo e, com isso, colabora com o processo ensino-aprendizagem deste aluno, tanto quanto o professor” (ALENCAR, 2016, p. 5).

Enfim, como podemos notar, muitas são as reflexões que se fazem necessárias para que as crianças surdas com aquisição tardia de línguas de sinais consigam se desenvolver da forma mais natural possível. Acreditamos que algumas ações precisam ser desenvolvidas: é preciso do apoio de toda a comunidade escolar, de formação continuada para os professores que atuarão diretamente e indiretamente com essas crianças; que elas tenham contato com pessoas surdas, seja por meio de instrutor surdo, ou por contato com a comunidade surda local; que sejam expostas às produções culturais da comunidade surda, como filmes, brincadeiras, jogos, histórias, etc.; que a família, ainda que ouvinte, se dedique ao aprendizado da língua de sinais para que as crianças possam se comunicar em casa e receber o máximo de estímulos em sua primeira língua para, posteriormente, aprender o Português em uma

proposta bilíngue e assim se desenvolva enquanto um ser autônomo. Também Silva (2015, p. 285) destaca tais ações e alerta que:

[...] há outros fatores a considerar como: o contato com outros surdos que sejam fluentes; o apoio e motivação da família no uso das duas línguas (Libras e Língua Portuguesa) tanto aprendendo a língua de sinais para uma comunicação eficiente como criando o hábito da leitura da língua portuguesa; a presença da língua de sinais durante a trajetória escolar; bem como metodologias de ensino de língua portuguesa que auxiliem os surdos a descobrir suas próprias estratégias de construção de sentido e ainda os fazerem detectar as diferenças de modalidade das línguas produzidas, as particularidades próprias da língua portuguesa quanto as da língua de sinais, e ainda, o que é comum a ambas as línguas. (SILVA, 2015, p. 285)

Ainda nesse sentido, Lacerda (2000) e Quadros (2005) endossam que para o respeito linguístico à cultura dos surdos devem ser lhe proporcionado a aquisição da língua de sinais precocemente, para que ela assuma o papel de língua materna (L1), e a língua oral, no caso a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, deve ser aprendido como uma segunda língua (L2). Pautando-se, dessa forma, na proposta bilíngue, que é, também, a proposta que acreditamos mais se adequar às reflexões que serão abordadas nesta pesquisa.

A partir dos debates aqui apresentados, percebemos uma crescente preocupação linguística em torno de toda a comunidade surda, tendo o objetivo de não só incluir efetivamente os sujeitos surdos na sociedade majoritariamente ouvinte, mas também garantir reconhecimento de seu *status* linguístico e de suas diferentes culturas.

1.8 Situando as investigações da Aquisição de Linguagem nos estudos da Linguística Aplicada

A trajetória dos estudos referentes à aquisição de linguagem, sobretudo no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE), vem sendo uma forte área de investigação da Linguística Aplicada. Em relação à linguagem e aos processos tão complexos os quais envolvem a aquisição de línguas, a LA é uma área do conhecimento que, por ter um caráter multidisciplinar, contempla as necessidades teóricas para o desenvolvimento dos estudos sobre a linguagem. Nesse sentido, é sabido também que, apesar da LA ser uma área reconhecida recentemente (VENTURI, 2013, p. 114), ela possui uma trajetória marcada por conquistas e questionamentos, os quais levaram à própria definição de o que seria a Linguística Aplicada.

Com o objetivo de discutirmos um pouco a essência da LA, Celani (1992) a apresenta a partir das seguintes definições: 1) LA entendida como ensino/aprendizagem de língua; 2)

como consumo e não enquanto produção de teorias; 3) e como área interdisciplinar. A primeira, infelizmente, por vezes é entendida como tendo um menor valor por se relacionar à educação, embora seja o tema mais recorrentemente estudado na LA, como aponta Menezes (2009). A segunda, refere-se a um mito de que a LA seria aplicação da Linguística e não enquanto produtora de conhecimento, de teorias. A terceira é relativa à proposta multidisciplinar da LA em resolução de problemas relacionados à linguagem.

Ainda sobre o diálogo com as várias áreas do conhecimento, Celani (1992) cria uma imagem gráfica que nos ajuda a entender qual seria então o lugar na LA. Segundo a autora, a LA estaria no centro do gráfico, no qual partiria setas bidirecionais voltados para um número aberto de disciplinas relacionadas com a linguagem e, dentro dessas setas, encontramos a Linguística, em pé de igualdade, juntamente com demais disciplinas (CELANI 1992, p. 21).

Assim, concordamos com Menezes (2009), a LA não se refere à aplicação da Linguística, mas a uma perspectiva indutiva, sendo esta voltada para a investigação do uso da linguagem (em contraste com a língua idealizada).

Para além da necessidade de definir do que se trata a LA, compreendemos que esta se refere a uma área do conhecimento que dialoga com as mais diversas áreas que envolvem a linguagem, o ser humano. Apesar das divergências de definições e “rotulações” por parte ora dos linguistas, ora dos linguistas aplicados, esta a ciência humana se diferencia da “ciência pura”, mas a mesma “progride quando não há consenso” (MENEZES, 2009, p. 6).

Ainda, buscando compreender um pouco mais sobre quais seriam as perspectivas de interesse da LA nesse caráter interdisciplinar, Signorini (1998 apud VENTURI, 2013, p. 117) identifica alguns desses enfoques, com base nos trabalhos apresentados no IV CBLA (Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada) de 1995, na Unicamp. As linhas de interesses são: ensino e aprendizagem de línguas; formação de professores; leitura; subjetividade e aprendizagem de línguas; a aquisição de segunda língua (L2); e interação na sala de aula de LE. Desse modo, percebemos uma grande influência da Análise e da Análise crítica do Discurso, Etnografia, Sociolinguística, Metodologia do Ensino, Psicologia, História, Cognição, Sociologia, Antropologia, dentre outros.

Pensando na proposta deste trabalho, cujo principal objetivo envolveu a investigar as formas de comunicação usadas por uma estudante surda com aquisição tardia da Libras, em interação no ambiente escolar, entendemos que este estudo muito se adequa às discussões da LA. Ainda, observamos, logo de imediato, a grande dificuldade de metodologias que ajudem na construção desse estudo.

Primeiro pelo fato de se tratar de uma pesquisa com um tema tão carente de investigações, as línguas de sinais; e segundo em virtude dos estudos que envolvem a aquisição de linguagem ter uma certa dificuldade e, até mesmo “um consenso quanto ao estabelecimento de uma metodologia - definitiva - de investigação que dê conta de todos os estudos neste âmbito; e por outro lado, a impossibilidade de se iniciar uma pesquisa dessa natureza sem uma metodologia” (RÉ, 2013, p. 16) consolidada, cujos desafios metodológicos serão explorados com maior propriedade no no capítulo dois. Dado o desafio teórico, nesta proposta, também dedicamos um capítulo, o capítulo três, para apresentar os achados da investigação bibliográfica realizada, especialmente pautada nos pressupostos da Linguística Aplicada, por entendermos que seria a área que traria importantes contribuições com para o estudo.

Outra percepção nesse âmbito foi a de que, embora a Libras seja reconhecida e utilizada pela comunidade surda do Brasil, ou seja, uma língua brasileira, ela ainda funciona enquanto uma língua estrangeira (QUADROS, 2005; CARVALHO et al. 2013). Essa concepção se deve ao fato de que a população que utiliza esta língua, tanto surdos, quanto ouvintes, ainda ser muito pequena. Assim, o uso da Libras é tão pontual que não se caracteriza como uma segunda língua do país e sim como uma língua estrangeira - ainda que esse termo seja um tanto quanto estranho, uma vez que esta é também uma língua de pessoas que nascem e vivem na nação. Desse modo, os processos de ensino e aprendizagem da Libras seguem os mesmos interesses das investigações de língua estrangeira, que, como vimos, também é alvo das investigações da LA.

Finalmente, entendemos que os atrasos na aquisição da língua de sinais por crianças surdas de famílias ouvintes envolvem um complexo cenário de privação linguística. Portanto, para estes atrasos serem superados dependem de importantes iniciativas de interação social com usuários fluentes na língua. Neste sentido, buscamos, como objetivo principal, compreender os caminhos que uma criança surda filha de ouvintes percorreu desde o seu contato inicial aos 11 anos com a Libras no contexto escolar, por um período de três semestres letivos, para o desenvolvimento da linguagem, mediante um processo de aquisição tardio. Para atender a esse propósito de maneira mais específica, procuramos identificar as línguas, Língua Portuguesa e/ou Libras, bem como outras estratégias comunicativas utilizadas pela estudante no ambiente escolar, em contato com demais estudantes e funcionários ouvintes na instituição. Tais estratégias envolvem diferentes maneiras nas quais a estudante interage socialmente, verbais e não verbais, no convívio com a comunidade escolar a qual pertence.

Ainda, buscamos perceber como as diferentes formas de comunicação utilizadas são escolhidas e/ou sofrem influências das situações comunicativas vivenciadas no ambiente escolar com os ouvintes. Além disso, tendo em vista que esta pesquisa foi desenvolvida enquanto observação participante, objetivou-se também descrever a relação da tradutora/intérprete de Libras/Português como um referente linguístico para a estudante em aquisição tardia da Libras. Para tanto, no capítulo que se segue, serão apresentados os caminhos metodológicos percorridos para o desenvolvimento do estudo.

2. CAPÍTULO II: METODOLOGIA

2.1 Caminhos metodológicos

*Você quer fazer um boneco de neve?*²¹

Por vezes tem-se a ideia de que o conhecimento científico é algo muito longe de nossa realidade. Nos esquecemos de que o *fazer Ciência* se relaciona diretamente com a nossa vida (e deve ser assim). O pensamento científico é natural da espécie humana e é por meio dele que seguimos na evolução da humanidade, a partir das observações diárias: seja em laboratórios, seja em momentos do nosso cotidiano. A partir dessa concepção fundamental sobre o que seria Ciência, Delval (2002) afirma que a motivação pela busca do conhecimento começa desde sempre, quando os seres humanos se questionam sobre o porquê das “coisas acontecerem de uma determinada maneira” (DELVAL, 2002, p. 17).

Ainda nesse sentido, Delval (2002, p. 18) nos traz que boa parte dos métodos científicos, os quais adotamos em nossas pesquisas atuais, teve origem na Grécia, e que o princípio básico da pesquisa ocorreu por meio da “observação do que ocorria e em generalizações simples sobre tais observações” (DELVAL, 2002, p. 17). Posteriormente, pesquisar seria “em vez de limitar-se a observar o que ocorre, inicia-se uma nova forma de interrogar sistematicamente a realidade mediante a criação de situações novas para ver o que acontece”. É neste movimento, então, que Delval (2002) observa que a pesquisa se constrói, na tentativa de explicar, por meio de paradigmas, o funcionamento da nossa realidade.

Ainda sobre a discussão a respeito do pensamento científico ser natural da espécie humana, é necessário repensarmos sobre as crianças, objeto de estudo desta pesquisa, uma vez que elas são sujeitos em formação, inseridas na mesma realidade que nós e, também, refletindo, buscando e conhecendo coisas novas a todo momento:

Quando examinamos a realidade à nossa volta, geralmente percebemos que os acontecimentos que ocorrem próximos a nós apresentam uma certa uniformidade, isto é, sucedem da mesma maneira sob certas condições, e foi isto que levou os homens [e as mulheres] a formular enunciados gerais nos quais se expressam essas regularidades. (DELVAL, 2002, p. 18)

Para Delval (2002), a pesquisa é parte da capacidade que temos de aprender com base nas compreensões de mundo, observando as recorrências e chegando a orientações prévias de alguns “fenômenos”, como, por exemplo, quando observamos que o céu escurece, podemos dizer que, provavelmente, vai chover, e será necessário que levemos um guarda-chuva.

²¹ Trecho música “*Do you wanna build a snow man?*” do filme *Frozen* (2014).

Por outro lado, Delval (2002) apresenta também algumas ideias que podem ser errôneas sobre a ciência, como a visão de Charmel (1982 apud DELVAL, 2002), que via a ciência apenas enquanto algo objetivo, provado e irrefutável e, também, desconsiderava as opiniões dos pesquisadores. Assim, como analisa Delval (2002), essa visão de ciência só contemplava a realidade, pois se baseava somente em fatos, sendo cumulativa e indutiva. Sabemos, porém, que o modo de ver a Ciência, atualmente, vai para além dessa concepção de algo permanente. Todos os dias teorias são refutadas e outras novas surgem. Este movimento é o que, poderíamos dizer, ser o que dá vida à Ciência.

Assim, nesta pesquisa, observo que os caminhos metodológicos se constroem por meio de diversas estradas, ruas, corredores e bifurcações. Por meio das disciplinas que fiz durante o primeiro ano do mestrado, das leituras de diversos textos acadêmicos e até mesmo literários; por meio das conversas com a orientadora, com os sujeitos da minha pesquisa, me deparei diversas vezes pensando sobre qual seria o melhor caminho. Não o melhor caminho que eu achasse, mas qual seria o caminho que meus dados poderiam ser melhor coletados, tratados, analisados e discutidos.

Dessa maneira, como se trata de uma pesquisa qualitativa que contempla o eu pesquisadora e o eu objeto desta pesquisa, observo que tais relações passam pelas minhas escolhas, meus impasses, pelo meu desejo de saber. Reconhecendo, dessa forma, que é uma pesquisa que atravessa o sujeito enquanto um sujeito dividido: pesquisadora e participante.

Sobre esse aspecto, podemos atribuir novos significados às palavras de Lispector (1999), ao trazer uma reflexão sobre a ação de ir a procura: “a realidade é a matéria-prima, a linguagem é o modo como vou buscá-la – e como não acho. Mas é do buscar e não achar que nasce o que eu não conhecia, e que instantaneamente reconheço” (LISPECTOR, 1999, p.180). Portanto, buscar é o verbo que demarca a ação do pesquisador. Assim como entende Penna (2017, p. 66), quando nos diz que:

[...] a busca não se dá indefinidamente, mas em direção à realidade. Uma realidade recortada por escolhas. Percebo uma busca que surge da falta, do não saber assumido pelo sujeito pesquisador. Um não saber com desejo de saber... Por ser mediada pela linguagem, essa busca não se completa. Mas parece ser aí, na impossibilidade da completude, na tentativa do encontro, que se revela em uma pesquisa. (PENNA, 2017, p. 66)

E foi nesse sentido que esta pesquisa construiu os seus próprios caminhos, os quais foram guiados por métodos escolhidos conforme as experiências e leituras que busquei. Os quais mais parecem responder às perguntas feitas na introdução que abriu este texto, e, também, nos objetivos apresentados no final do primeiro capítulo. Assim, assumimos

métodos que possibilitaram não só uma intervenção e descrição, mas também, a criação de saber.

No sentido de esquematizar os percursos metodológicos traçados, os quais visam orientar as atividades desta pesquisa, apresentaremos as etapas que compõem o percurso metodológico de coleta, tratamento e análise dos dados. Como observado, o estudo apresentou dois momentos: o primeiro, voltado ao levantamento das bases teóricas; e o segundo destinado ao processo de coleta e de análise de dados - todavia, importa mencionar que estes percursos se deram de forma conjunta. Para tanto, nos tópicos que se seguem, é apresentada a descrição da pesquisa quanto ao tipo, ao campo empírico, aos sujeitos, aos métodos e técnicas de coleta de dados, ao processamento e à análise das informações coletadas.

2.2 Descrição da pesquisa

2.2.1 Tipo de pesquisa

Este estudo assume uma abordagem qualitativa, por entender que essa seria a metodologia mais apropriada para o seu desenvolvimento. Sobre essa abordagem, concordamos com Gil (2011, p. 100) ao perceber que a pesquisa qualitativa entende que “a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida”.

Assim, foram necessárias “estratégias indutivas” (FLICK, 2009, p.21), as quais, na abordagem qualitativa, permitissem a entrada no campo de pesquisa. Nesse sentido, o estudo se construiu levando em consideração seu contexto social, visando o diálogo entre os conhecimentos teóricos associados à prática e, sobretudo, no campo educacional em que a estudante surda estava inserida. A pesquisa também se caracteriza como de cunho analítico descritivo, por retratar o caráter investigativo, viabilizando a descrição sistemática dos fatos e características presentes (GIL, 2011).

Ademais, a pesquisa se consiste em um estudo de caso, por se tratar de “um estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (GIL, 2011, p. 57-58). O estudo de caso leva em consideração a análise e descrição das produções comunicativas espontâneas de uma estudante surda em aquisição tardia da linguagem, em contexto escolar inclusivo, ao se relacionar com os demais estudantes e profissionais ouvintes da escola. Assim, buscamos evidências que possam contribuir para a compreensão de como ocorre o processo de aquisição de linguagem, nos contextos de aquisição tardia, uma vez que a Libras foi apresentada na vida da estudante surda somente no ingresso escolar, já que ela pertence a uma família de ouvintes.

2.3 Métodos e técnicas de coleta de dados

Os métodos e as técnicas pensados para o desenvolvimento da pesquisa buscam levar em consideração o contexto onde ela foi desenvolvida. Para tanto, utilizamos de ferramentas de coleta de informações que possibilitam perceber as dinâmicas do ambiente. Dessa maneira, as técnicas de coletas de dados foram: investigação bibliográfica, observação participante, diário de campo, videogravação, entrevista semiestruturada e análise documental.

A investigação bibliográfica buscou fazer um estudo inicial do tema proposto, neste caso, uma investigação sobre desenvolvimento de linguagem de crianças surdas com aquisição tardia da língua de sinais. Nesse sentido, a investigação bibliográfica teve como objetivo aprofundar teoricamente o tema em relação aos estudos já existentes, bem como auxiliar na escolha do melhor método para a coleta e análise de dados.

As observações participantes ocorreram a partir do segundo semestre de 2016 (configurando-se enquanto pré-campo da pesquisa), até o fim do ano de 2017. Nesse período também houve os registros dos diários de campo da minha própria atuação enquanto intérprete e, também, pesquisadora deste estudo. Ainda, as filmagens foram realizadas no mês de dezembro, de 2017, bem como a entrevista (roteiro em Anexo A) com a mãe da estudante, após o registro e aprovação do projeto no comitê de ética.

De modo mais detalhado, por se tratar de um estudo de caso, a pesquisa também visou conhecer o contexto familiar da estudante surda, com o objetivo de entender como se deu o processo de aceitação e de descoberta da surdez, a relação da família com a Libras e sobre a sua comunicação. Para auxiliar esse primeiro momento, o método utilizado foi a entrevista semiestruturada com a mãe, a fim de “reconstruir a teoria subjetiva do entrevistado sobre o assunto” (FLICK, 2009, p. 149). As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Com o intuito de observar como ocorre a comunicação da estudante surda, com os demais colegas e profissionais ouvintes da escola, foram filmados dois intervalos (com duração de 15 minutos cada) e uma aula de Educação Física (de 50 minutos). A escolha desses momentos específicos foi pautada na observação do pré-campo, na qual constatou-se que esses dois momentos se configuravam como os de maior interação entre os estudantes da turma em duas situações distintas: uma com a presença da tradutora intérprete de Libras/Língua Portuguesa (durante as aulas de educação física) e a outra sem a profissional (durante o intervalo/recreio).

Em relação ao pré-campo realizado, esse foi importante, pois possibilitou a reflexão de estratégias, aporte teórico e roteiros para a entrada em campo, se constituindo em uma

“trajetória anterior marcada por atividades e atitudes” de aproximação dos pesquisadores, com a “realidade” sobre a qual formularam-se questões “iniciais que seriam confrontadas com a realidade de fato” (MINAYO, 2012, p. 36).

No que se refere à observação participante, uma vez que se tinham duas atuações: uma enquanto intérprete e outra enquanto pesquisadora, consideramos que esse método foi de cunho etnográfico. Sobre isso, Malinowisk (1976 apud SOUZA, 2014) pondera que:

Conhecer bem a teoria científica e estar a par de suas últimas descobertas não significa estar sobrecarregado de idéias preconcebidas. Se um homem parte numa expedição decidido a provar certas hipóteses e é capaz de mudar seus pontos de vistas constantemente, abandonando-os sem hesitar ante a pressão da evidência, sem dúvida seu trabalho é inútil. Mas, quanto maior for o número de problemas que leve consigo para o trabalho de campo. Quando mais esteja habituado a moldar suas teorias aos fatos e a decidir quão relevantes eles são as suas teorias, tanto mais estará bem equipado para seu trabalho de pesquisa. (MALINOWSKI, 1976, p. 26 apud SOUZA, 2014, p. 32)

Ainda em relação à observação participante, esta se refere à uma técnica de investigação social em que o observador compartilha, de acordo com o contexto, as atividades, as ocasiões, os interesses, os hábitos, a rotina, de um determinado grupo (ANGUERA, 1992). Nesse sentido, o objetivo dessa técnica é trazer a fundamentalidade da captação, das significações e das experiências subjetivas dos próprios intervenientes no processo de interação social.

Dessa forma, o observador tem a missão de se integrar ao grupo que pode ser desconhecido e, dentro dessa perspectiva, ele sofrerá um processo de "ressocialização" (ANGUERA, 1992). Isto é, terá que aprender novas normas e linguagens de representar novos papéis, o que pode ocasionar problemas particulares relativos à objetividade científica. Em outras palavras, o investigador, que é observador e também participante, uma vez que possui funções dentro daquele contexto, encontra-se no desafio entre a necessidade de se inserir ao grupo, adaptando ao contexto, e a de manter a criticidade e a isenção científica.

Ainda que desafiadora, essa técnica permite algumas vantagens relativas à profundidade do conhecimento e propriedade do observador conhecer o campo da pesquisa. Todavia, pelas suas próprias características, a observação participante apresenta também riscos do investigador resvalar para a subjetividade, por causa do envolvimento pessoal com o objeto de pesquisa (BURGESS, 1995).

Nesse sentido, esta pesquisa entende que os diários de campo envolveram não só as experiências narradas pela autora, mas o diálogo com as literaturas sobre o objeto de pesquisa

e área de interesse. Para além, essa tarefa consistiu em uma grande missão, tanto na coleta, quanto no tratamento e na análise dos dados, uma vez que estávamos lidando com a subjetividade humana.

Assim, a pesquisa também compartilha com esse movimento de estar em campo enquanto observador participante em que, como reflete Damatta (1990, p. 157 apud OLIVEIRA, 2014, p. 32) ao dizer sobre o que seria “vestir a capa do etnólogo”, destaca que:

[...] aprender a fazer uma dupla tarefa que pode ser grosseiramente contida nas seguintes fórmulas: (a) transformar o exótico em familiar e/ou (b) transformar o familiar em exótico. Em ambos os casos, é necessária a presença dos dois termos (que representa dois universos de significação) e, mais basicamente, uma vivência dos dois domínios por um mesmo sujeito disposto a situá-los e apanhá-los. (DAMATTA, Relativizando uma introdução a antropologia social, 1990, p. 157)

A escolha das filmagens como técnica de coleta de dados pautou-se em Pinheiro, Kakehashi e Angelo (2005), que veem na evolução dos recursos tecnológicos de captação de imagens e sons a possibilidade da realização de videografações. Tais aparatos contribuem para as pesquisas no que se refere à otimização dos dados colhidos. Também, a filmagem é indicada para estudos complexos e difíceis de serem integralmente captados e descritos por um único observador (LOIZOS, 2002). Ainda, as imagens gravadas são possíveis de serem revistas várias vezes, o que possibilita a observação das informações que possam ter passado despercebidas, podendo assim imprimir maior credibilidade ao estudo. As videografações foram realizadas por meio de filmadora digital pessoal.

No total, foram gravados dois intervalos: o primeiro realizado no dia 05 de dezembro, com duração de 15'00''; e o segundo no dia 08 de dezembro, de igual duração. Ainda, houve a gravação de uma (1) aula de Educação Física, realizada dia 05 de dezembro, com duração de 34'48''.

Também foram analisados os documentos e os relatórios redigidos pelos profissionais da escola, pela intérprete de Libras/Língua Portuguesa, pela professora da sala de recursos e pela professora regente da sala acerca da estudante surda, cujas informações aparecem em notas no diário de campo. Nesses documentos, buscou-se informações em relação ao desenvolvimento de linguagem da estudante surda. De acordo com Moreira (2002), a análise documental é uma técnica que permitir a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas em diferentes documentos de maneira que tais informações possam ser contextualizadas segundo determinados fatos e momentos.

2.4 Campo empírico

O campo empírico desta pesquisa foi uma instituição de ensino público da rede estadual de uma cidade da região da Zona da Mata mineira, que atende à inclusão. A escola recebe estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e é polo para educação inclusiva. Possui 38 funcionários; 29 professores, sendo duas professoras de apoio, uma intérprete de Libras/Língua Portuguesa, uma professora de sala de recursos, três secretários, uma supervisora, uma diretora e uma vice-diretora; 376 discentes, dentre eles 11 com diagnóstico de alguma deficiência, e apenas uma estudante surda, no 5º ano do Ensino Fundamental. Todos os estudantes estão matriculados em turmas regulares.

2.5 Infraestrutura e dependências da escola²²

A escola possui no total de quatro sanitários dentro do prédio escolar, dois femininos e dois masculinos, entretanto, apenas dois funcionam. A escola tem biblioteca de tamanho mediano. Possuindo outras dependências, tais como cozinha, laboratório de informática e quadro esportiva de tamanho pequeno e de baixa segurança. Ainda, possui sala de professores, direção e sala para atendimento especializado. Não possui laboratório de ciência e nem sala de leitura.

Ainda, quanto aos equipamentos eletrônicos, a escola tem disponibilidade de aparelho DVD, impressora, televisão, copiadora e retroprojetor. Também, a escola possui internet banda larga e 28 computadores para o uso dos estudantes e sete computadores utilizados pela administração.

Em relação à alimentação dos estudantes, esta disponibiliza de uma refeição para os estudantes matriculados na educação regular (matutino ou vespertino) e de três refeições para os estudantes matriculados na educação integral (dois períodos, matutino e vespertino).

2.6 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram: uma estudante surda do gênero feminino, com idade entre 11 e 12 anos de idade; sua mãe; os 28 colegas de sala de aula, da turma do 5ª série, com idade entre nove e 15²³ anos; os três professores da escola que ministraram aulas

²² Os dados aqui descritos foram retirados do Qedu, disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em 16 nov. 2018. E, também, de dados retificados com o corpo administrativos da escola, uma vez que nem todos os dados disponíveis no Qedu se encontram atualizados.

²³ Como se refere a dados de cunho longitudinais, isto é, em que observamos os elementos amostrais durante um longo período, que no caso desta pesquisa se inicia em julho de 2016 até dezembro de 2018, as idades das

para a referida estudante; e funcionários que lidavam com a mesma. Na tabela 2, são apresentados apenas os sujeitos que aparecem na discussão dos dados:

Tabela 1: Sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Tipo de estudante	Idade (no período de 2016 a 2017)
Elsa	Estudante surda	11/12 anos
Anna	Estudante ouvinte	9/10 anos
Olaf	Estudante ouvinte	9/10 anos
Sven	Estudante ouvinte	11/12 anos
Weselton	Estudante ouvinte do 6ºano/paquera da estudante ouvinte	13/14 anos
Sirlara ou Lara (apelido)	Intérprete de Libras/PT e pesquisadora	24/25 anos
Graupel	Estudante ouvinte	9/10 anos
Powder	Estudante ouvinte	10/11 anos
Grud	Estudante ouvinte	10/11 anos
Sluss	Funcionária ouvinte	Não identificado
Icy	Estudante ouvinte	9/10 anos
Idunna	Mãe de Elsa	33/34 anos

Fonte: elaborada pela autora

Nesse sentido, para garantir a não identificação dos participantes, segundo os princípios éticos, foram utilizados nome fictícios dos personagens do filme *Frozen*, da produtora *Walt Disney*, lançado em 2014. Esta decisão se fundamenta na tentativa de reconstruir, ainda que minimamente, as estruturas de histórias com as quais explicamos as experiências vividas pelos participantes da pesquisa, no intuito de sinalizar as suas semelhanças e as suas diferenças os eventos e as ações. Neste sentido, a inspiração na narrativa "Frozen: uma aventura congelante" se deu, inicialmente, pois era a animação que a

crianças participantes variam. Desse modo, utilizaremos a faixa e etária e sempre que formos apresentar os dados será indicado a idade que a criança possuía no momento daquela coleta de dados.

criança surda desta pesquisa mais gostava e, também, se identificava com o enredo. A saber, ela achava que a Elsa, personagem protagonista, era surda, uma vez fazia magia movimentos com as mãos, levando a criança surda a inferir a Elsa, do filme, também era surda e os movimentos se tratavam de alguma língua de sinais. Dessa forma, tento enquadrar a função/representação dos personagens dos enredos da história ao enredo da pesquisa.

A saber um pouco mais sobre a história e suas personagens, o filme “Frozen: uma aventura congelante”, é baseado no conto de Hans Christian Andersen intitulado “A Rainha de gelo”. Na releitura desta obra, a *Walt Disney*, dirigido por Jennifer Lee e Chris Buck, revela as aventuras das irmãs Elsa e Anna, filhas do Rei Agnarr e Rainha Idunna de um pequeno povoado chamado Arendelle.

A personagem Elsa é a filha mais velha e possui um poder: o de criar neve e gelo com as mãos. Quando pequena, ela e sua irmã Anna se divertiam muito escondidas pelo palácio, criando várias brincadeiras com o tal poder: nevascas, estátuas, bonecos de neve, escorregadores de gelo, entre outros. Porém, ainda que divertido, quando Elsa tinha oito anos ela atinge a irmã Anna, então com cinco anos, na cabeça, que fica seriamente ferida. Os pais procuram ajuda em uma tribo mágica de Trolls, guiada pelo chefe Grampabbie, que consegue curar Anna, mas apaga a sua memória. O chefe dá orientações sobre alguns perigos do poder de Elsa, e lhe entrega uma luva que bloqueará seus poderes. Ele ainda adverte a jovem garota: “Escute, Elsa, seu poder continuará crescendo. Há beleza nele, mas também um grande perigo. Precisa aprender a controlá-lo. O medo será seu inimigo”.

Deste dia em diante, Elsa passa a não mais exibir seus poderes com medo de machucar as pessoas e, também, de ser tida como bruxa, caso a informação se tornasse pública. Desse modo, os anos que se seguiram foram de completa solidão e separação para as irmãs. Elsa vivia trancada em seu quarto sem interagir e escondendo-se; o seu poder ficava cada dia mais forte e incontrolável. A irmã Anna, que teve a memória apagada, se frustra nas tentativas de interagir com a irmã, convidando-a insistentemente para brincar. Para piorar ainda mais a infância das garotas, o Rei Angarr e a Rainha Idunna morrem em uma expedição marítima, deixando-as órfãs, aumentando a responsabilidade de Elsa em guardar o segredo de “ser diferente”.

Com o passar dos anos as garotas se tornam jovens-adultas e Elsa, a filha mais velha, deve ser coroada como rainha do reino de Arendelle. Todavia, tudo é programado para ser apenas um dia, apenas um dia de autocontrole. O plano é de que após a coroação as portas do castelo permaneçam fechadas novamente, mas tudo saiu tragicamente errado, e o pequeno

povoado de Arendelle se viu em meio a um inverno infinito: Elsa, após uma briga com a irmã (por querer se casar com Hans, um homem que ela acabou de conhecer), revela seu poder e se vê na necessidade de fugir para as montanhas, onde ela se liberta para ser quem realmente é: uma Rainha de Gelo. Contudo, o inverno rigoroso castiga o reino, e apenas Elsa pode pôr um fim à neve. Para isso, Anna se embrenha em uma expedição para encontrar a irmã, que ao fugir não sabe que seu povo está sofrendo por um inverno que ela provocou. A partir de então, o perigo que foi revelado a ela quando menina, tornou-se real.

Ao sair em busca da irmã, Anna deixa o reino sob os cuidados de Hans e Duque de Weselton. No caminho, encontra o Olaf, um boneco de neve falante que ganhou vida quando ela e Elsa brincavam quando crianças. Também, encontra uma rena, Sven, que é do camponês Kristoff. Juntos, o quarteto encontra Elsa em seu castelo de gelo, que é protegido por uma criatura mágica, também criada por Elsa: Marshmallow. No caminho, Anna também encontra um outro personagem secundário Oaken, dona de uma taberna, que dá algumas informações sobre o caminho.

Ao conseguir dialogar com a irmã, nem tudo sai como planejado para Anna e, novamente, Elsa a atinge com um golpe de gelo no coração, e ela passa a ter o corpo progressivamente congelado. Com a ajuda de Kristoff, Anna consegue chegar à tribo de Trolls e Grampabbie diz sua cura depende de um amor verdadeiro. Imediatamente, Anna corre para Arendelle em busca do amor verdadeiro de Hans, mas é traída e se vê à beira da morte. Olaf tenta ajudá-la, mas as tentativas são em vão e ela congela tornando-se uma estátua de gelo. Sem consolação pelo mal acontecido, Elsa chora ao lado da irmã e algo mágico acontece: Anna é descongelada pelo amor verdadeiro de sua irmã Elsa. Nesse momento Elsa entende os propósitos de seu dom mágico e termina com o inverno de Arendelle, mostrando a todos que a sua diferença é bem vinda ao reino.

A história possui poucos personagens, e, diante disso, adotamos alguns outros nomes fictícios para as demais crianças participantes desta pesquisa, que são nomes de tipo de neve: Graupel - neve dura, como um granizo; Powder - neve recém caída; Grud - neve recém caída, mas com a superfície levemente marcada e partes duras e escorregadia; Slush - neve recém caída derretendo; Icy - neve dura e escorregadia. Importa mencionar que os nomes para os diferentes tipos de neve foram escolhidos de forma arbitrária. Ainda, não foram utilizados os nomes dos personagens Rei Angar, Hans e Kristoff por envolver a história amor de Anna, a qual não existiu na coleta de dados desta pesquisa.

2.7 Tratamento dos dados

Após a coleta dos dados, esse momento se destinou à releitura e digitalização dos diários de pesquisa; seleção nas filmagens dos trechos de maior relevância para o objetivo da pesquisa; e transcrição da entrevista semiestruturada realizada com a mãe da estudante, selecionando as categorias de acordo com os objetivos propostos.

Quanto à digitalização dos diários de campo, estes foram digitalizados por completo, incluindo as imagens e demais ilustrações visuais. Ainda, com o intuito de dinamizar a organização dos dados do diário de campo, foram inseridas palavras-chave que possibilitassem separar as temáticas abordadas, a saber: identidade surda; ensino de Português; Libras; metodologias; ensino de Libras para ouvintes; escrita; leitura; diálogo escrito; diálogo; influência do Português na Libras; influência da Libras no Português; sinais próprios/caseiros; repetição; expressão gráfica; aquisição de linguagem; PDI; projeto crianças surdas; interação na educação física; avaliações; inclusão; exclusão; e festividades escolar/datas comemorativas na escola. Todavia, nem todos os registros foram utilizados, pois eram muitos, mas o uso das palavras-chave permitiu observar os campos lexicais que este estudo se insere.

Após a releitura do diário, foram selecionados 16 excertos das anotações de campo e 6 produções da estudante surda, separados de acordo com as categorias de análises. Em relação ao tratamento e análise das produções escritas e/ou desenhos feitos por Elsa, como todas as produções continham nomes próprios, utilizamos o programa de edição de imagens *PhotoScape* e aplicamos o efeito mosaico sobre o nome real das pessoas no intuito de preservar a identidade. Após selecionadas as produções, foram feitas as digitações dos textos com linha numeradas para facilitar a leitura quanto à ortografia e, até mesmo, quanto à qualidade das imagens, que por vezes não eram muito claras.

Quanto às filmagens e as metodologias de transcrição dos trechos de interação social entre a estudante surda e demais colegas e funcionários da instituição, foram utilizadas transcrições de falas (Português/Libras e vice-versa), bem como demais estratégias adotadas pela estudante ao se comunicar, tais como: marcações orais, Português oral, gestos corporais e manuais. Com o objetivo de favorecer a compreensão do leitor e a análise dos dados, no processo de transcrição utilizamos o sistema de códigos proposto por Buty e Mortimer (2008).

De acordo com essa proposta, para indicar uma mudança no tom da fala, no caso aqui as expressões faciais e corporais na sinalização, as quais indicam pergunta, foi usado o ponto de interrogação “?”. A utilização da barra (/) demarca uma pausa de pouca duração. Quando

a pausa dura mais de um segundo, indica-se a duração entre parêntesis e essa parada é demarcada com uma barra dupla (//).

O uso dos colchetes [] apresenta comentários inseridos durante a análise, para fornecer o contexto, apresentar palavras que não foram expressas ou corrigir ideias equivocadas e, no caso da necessidade de adaptação à esta pesquisa, também foram inseridas as demais estratégias da estudante surda que não se refere à língua, tais como mímicas, gestos, etc. O uso do duplo parêntese (()) indica uma fala da pesquisadora/intérprete de Libras/Português. Ainda, utilizamos o itálico para mostrar a utilização de um classificadores²⁴ em Libras. Por sua vez, adotamos utilizar uma palavra em caixa alta seguida de hífen com a mesma palavra em caixa baixa para indicar a realização dos sinais com a oralização, simultaneamente, como o exemplo: PALAVRA-palavra. Tais símbolos e parâmetros adotados para a transcrições dos excertos das filmagens, são apresentados na tabela 2:

Tabela 2: Símbolos e parâmetros adotados na transcrição das filmagens

Código	Função
(/)	Indica uma micropausa.
(//)	Indica uma pausa superior a um segundo.
(())	O uso do duplo parêntese (()) indica uma fala da pesquisadora/intérprete de Libras/Português.
[]	O uso dos colchetes apresenta comentários inseridos durante a análise, para fornecer o contexto, apresentar palavras que não foram expressas ou corrigir ideias equivocadas.
?	Indicativo de pergunta.
<i>Itálico</i>	As palavras que estiverem em itálico demarcam o uso de classificadores em Libras.
CAIXA ALTA	As palavras que estiverem em caixa alta significam que foram sinalizadas em Libras.
caixa baixa	As palavras que estiverem em caixa baixa significam que foram faladas em Português oral.
PALAVRA-palavra	O uso de uma palavra em caixa alta seguida por hífen da mesma palavra em caixa baixa indica a realização de sinais e oralização, simultaneamente.

²⁴ Os classificadores é um recurso existente nas línguas de sinais que tem o objetivo de descrever, iconicamente, determinado objeto e ou situação.

Ainda, importa mencionar que para as filmagens foi utilizada apenas uma (1) câmera , o que dificultou a visualização dos diálogos estabelecidos, especialmente dos realizados em Libras. Além disso, o espaço da escola era muito pequeno e possuía muitas crianças no mesmo ambiente.

Ainda para favorecer o entendimento das situações, utilizamos não só as transcrições dos trechos que foram visíveis, mas também ilustrações de algumas momentos das filmagens, no intuito de descrever o contexto e melhorar compreensão dos excertos selecionados. Para tanto, foram selecionados 19 *frames*²⁵, imagens, os quais foram ilustrados em mesa digital da *Wacom*, por meio dos programas *Inkscape* e *Krita*²⁶. Dos procedimentos realizados para a ilustração dos *frames*, esses se constituíram em quatro etapas: 1) seleção das imagens e criação de *layout* no programa *Inkscape* e escolha das cores utilizadas para identificar as personagens; 2) em seguida, as imagens foram trabalhadas no programa *Krita*, em que foi feito o enquadramento das cenas para melhor visualizarmos as expressões faciais e corporais, bem como sinais em Libras e gestos manuais e corporais dos envolvidos; 3) realização dos desenhos sob cada cena: primeiro o rascunho, depois com o contorno e por último as cores representativas aos respectivos sujeitos do estudo e a finalização dos contornos pelo *Krita*. As imagens foram salvas em formato jpeg. e possuem as dimensões 1280 x 720 px.

Essa estratégia para tratamento e posteriormente análise de dados, tem como referência o estudo de Souza (2017) em que ela optou por fazer ilustrações de cenas das filmagens em Libras com o objetivo de deixar a transcrição ainda mais visual e descritiva, uma vez que as metodologias de transcrição utilizadas foram simplificadas.

Por fim, importa mencionar que as ilustrações, bem como as transcrições, seguem cronologicamente a sequência real das filmagens.

2.8 Dos procedimentos metodológicos para as análises dos dados

Os dados coletados foram organizados em categorias teóricas e empíricas. As análises tiveram como base as literaturas científicas da área, nas quais buscou evidenciar semelhanças e diferenças, além de correlações entre si. Nas análises e descrições dos resultados, procuramos padrões e regularidades que apresentassem possíveis explicações que

²⁵ *Frame* é o termo utilizado para um quadro de vídeo, também conhecido como “frames de vídeo” ou “frames por segundo”, que é cada uma das imagens fixas de um produto audiovisual.

²⁶ Ambos os programas utilizados, *Inkscape* e *Krita*, são software livres e se encontram em suas respectivas plataformas para download gratuito.

sustentassem ou que refutassem as hipóteses levantadas ao longo da pesquisa. Refletimos, especialmente, sobre a importância de se considerar todas as estratégias comunicativas utilizadas pela criança surda em momentos de interação comunicativa, seja por meio da Libras, seja por meio do Português, de gestos e de desenhos. Assim, as categorias de análises utilizadas foram: 1) o uso da Libras no espaço escolar; 2) o uso do Português escrito e oral no espaço escolar; 3) e o uso de outras estratégias comunicativas como gestos, desenhos e imagens.

2.9 Aspectos éticos

Este projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em setembro de 2017 e obteve aprovação, cujo resultado saiu em dezembro, deste mesmo ano, sob o número do parecer 2.416.204. Tal procedimento foi feito para assegurar que os procedimentos metodológicos aqui descritos não causem danos aos participantes envolvidos na pesquisa, como prevê os princípios éticos. Assim, em consonância com os princípios éticos em pesquisas científicas, principalmente daquelas que envolvem seres humanos, os participantes envolvidos neste estudo, bem como seus responsáveis foram esclarecidos quanto aos objetivos e metodologias do trabalho. Dessa forma, os mesmos concordaram com a participação ao assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo B), no qual constavam todas informações sobre as etapas e procedimentos previstos neste estudo. A concordância em participar da pesquisa implicou no direito, pelos pesquisadores, de uso das imagens para fins científicos, admitindo a possibilidade de sua utilização somente para a análise dos dados.

Também, foi assegurado aos participantes o direito à privacidade, de modo que os mesmos não tivessem as suas identidades expostas. Além disso, foram informados que a qualquer momento eles poderiam se retirar da pesquisa sem que isso acarretasse prejuízos e/ou constrangimentos aos participantes. Tais procedimentos éticos tiveram o objetivo de regulamentar a relação do pesquisador com as pessoas e com o campo que a pesquisa estudou. Assim, esses princípios éticos asseguraram que os pesquisadores envolvidos evitassem causar qualquer tipo de dano aos participantes envolvidos no processo, por meio de uma conduta de respeito mútuo. Ainda importa mencionar que os estudantes maiores de 12 anos também tiveram que assinar o termo de assentimento (Anexo C) , os que assentiram. Ainda que os responsáveis concordassem com a participação dos mesmos, eles puderam optar ou não pela

participação. Bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para maiores de 18 anos (Anexo D).

3. CAPÍTULO III: INVESTIGAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

3.1 No período de 2002 a 2017: o quê dizem as pesquisas sobre aquisição tardia por crianças surdas no Brasil?

Inicialmente, com o objetivo de mapear os estudos sobre a aquisição tardia de linguagem por crianças surdas no Brasil, o qual é um tema abrangente que coincide com os objetivos deste trabalho, realizei uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES²⁷. Identificou-se, logo a princípio, que as pesquisas que investigam tal problemática ainda são escassas. Ainda, importa mencionar que a preferência por investigar as pesquisas realizadas no âmbito da pós-graduação, mestrado e doutorado, foi uma escolha metodológica, uma vez que tais pesquisas configuram maior relevância no meio acadêmico.

A metodologia utilizada foi a de mapear pesquisas realizadas entre os anos de 2002 e 2016, que envolvem a Libras em escolas públicas de ensino, nas quais possuem como objeto de pesquisa assuntos voltados para a aquisição tardia de linguagem dos sujeitos surdos. As palavras-chaves utilizadas para a realização dessas buscas foram: "LIBRAS", "Libras", "escola pública" e "aquisição tardia de linguagem". Como filtro, buscou-se apenas trabalhos que tivessem como área de concentração a Linguística Aplicada. Poucas pesquisas foram encontradas nessa busca inicial que fossem ao encontro dos interesses deste trabalho. A plataforma retornou 52 pesquisas, sendo 18 envolvendo a Libras, mas com objetos diferentes, e apenas 8 tinham relação com o que se pretendia analisar. A maior parte das pesquisas apresentadas por essa busca possuía como foco o ensino e aprendizagem do Português. Como estes trabalhos abarcavam parcialmente o processo de aquisição da linguagem, julgou-se interessante considerá-los. Ademais, observou-se que os estudos só começaram a ser realizados a partir do ano de 2013, ou seja, o interesse pela linguagem dos surdos passa a ser foco dos estudos 11 anos depois da regulamentação da Lei 10.346, de 2002.

Com o intuito de dinamizar a síntese desse levantamento, os trabalhos foram separados por título, ano de defesa, universidade e autoria, conforme apresentados na tabela 3, a seguir:

²⁷ Banco de Teses e Dissertações/CAPES. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

Tabela 3: Relação de trabalhos encontrados por ano de publicação, universidade e pesquisador/a

Título	Ano	Universidade	Pesquisador/a
Narrativas de crianças bilíngues bimodais	2013	UFSC	Bruna Crescencio Neves
Reusabilidade e redirecionamento de Objetos de Aprendizagem de Línguas para alunos surdos e ouvintes	2014	UCPel	Nairana Hoffmann Sedrez
Leitura e escrita do português como segunda língua: a experiência de um professor surdo com um aluno surdo no contexto acadêmico	2014	UFSC	José Carlos de Oliveira
O uso do dicionário de língua como instrumento didático no ensino de língua portuguesa para alunos surdos: em busca de um bilinguismo funcional	2014	UFMG	Barbara Neves Salviano
O processo de aquisição da linguagem de crianças surdas com implante coclear em dois diferentes contextos: aplicação do método extensão média do enunciado (EME) e apresentação de estudos dos estágios de aquisição com dados em língua de sinais	2015	UFSC	Karina Elis Christmann
Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua)	2015	UFSC	Aline Nunes de Sousa
Recomendações para cursos on-line em língua portuguesa com foco na integração de alunos surdos	2015	UFMG	Leticia Capelão de Souza
Compreensão leitora em segunda língua de surdos sinalizantes da língua de sinais: um estudo comparativo entre estudantes de uma educação em ambiente bilíngue e não bilíngue	2016	UFSC	Simone Goncalves de Lima da Silva

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Nota: Dados trabalhados pela autora..

Como apresentado, no ano de 2013 encontramos uma (1) pesquisa; em 2014 três (3) pesquisas/ em 2015 tiveram três (3) pesquisas; e em 2016 apenas uma (1) pesquisa, totalizando, assim, oito (8) pesquisas que foram analisadas. Outro fator importante de se observar é que a grande maioria das produções é da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, com cinco (5) produções, e em segundo a Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, com duas (2) produções, e a Universidade Católica de Pelotas – UCPel, com apenas uma produção.

Depois desse primeiro mapeamento das produções do Banco de Teses e Dissertações, da CAPES, a partir das palavras-chaves e do refinamento da busca, foi feita uma leitura dos resumos desses trabalhos com o intuito de identificar o objetivo e área de atuação/temática da pesquisa. Tais informações foram obtidas dos resumos disponibilizados na plataforma. Importa mencionar que quando o resumo não deixava claro os objetivos e tema, as informações eram buscadas no corpo do trabalho. Nos parágrafos que se seguem, têm-se os resultados descritivos dessas análises.

Narrativas de crianças bilíngues, trabalho de mestrado de Bruna Crecencio Neves, apresentado em 2013 no UFSC. O objetivo foi entender a relação estabelecida pelas crianças, filhas de pais surdos (*Children of deaf adults* — CODAS), entre a Libras e o Português, na modalidade oral. Essa pesquisa traz a perspectiva do lado ouvinte e apresenta muitas questões sobre a interação.

Reusabilidade e redirecionamento de Objetos de Aprendizagem de Línguas para alunos surdos e ouvintes, trabalho de mestrado de Nairana Hoffmann Sedrez, apresentado em 2014 na UCPel. O objetivo foi investigar o uso de um OAL (Objetos de Aprendizagem de Línguas) como ferramenta de ensino de Língua Portuguesa para os alunos ouvintes e surdos. Importa salientar que se constatou nesta pesquisa a capacidade de refletir as metodologias a partir de um redirecionamento às necessidades comunicativas das crianças, buscando a integração dos mesmos.

Leitura e escrita do português como segunda língua: a experiência de um professor surdo com um aluno surdo no contexto acadêmico foi o trabalho de mestrado de José Carlos de Oliveira, apresentado em 2014, na UFSC. O objetivo foi compreender como um processo educativo interativo entre professor e aluno surdo pode contribuir para as habilidades referentes à leitura e à escrita por meio da Abordagem Comunicativa e Interativa de Ensino.

O uso do dicionário de língua como instrumento didático no ensino de língua portuguesa para alunos surdos: em busca de um bilinguismo funcional, foi o trabalho de

mestrado de Barbara Neves Salviano, apresentado em 2014, na UFMG. O objetivo foi desenvolver alguns procedimentos didáticos tendo como principal ferramenta a utilização de dicionários para o ensino e aprendizagem de Português para os surdos. Além disso, a pesquisa visou também capacitar os professores ouvintes a se comunicarem com os surdos durante as aplicações desses procedimentos didáticos.

O processo de aquisição da linguagem de crianças surdas com implante coclear em dois diferentes contextos: aplicação do método extensão média do enunciado (EME) e apresentação de estudos dos estágios de aquisição com dados em língua de sinais, foi o trabalho de mestrado de Karina Elis Christmann, apresentado em 2015 na UFSC. O objetivo foi analisar dois casos específicos de aquisição da linguagem de duas crianças surdas com implante coclear em contextos diferentes: um em que a criança é filha de pais surdos, ou seja, têm a Libras como língua materna e a outra criança filha de pais ouvintes, que teve acesso à Libras na escola com um ano de idade, e ao Português logo após o implante coclear. Essas análises foram feitas a partir da observação das produções de linguagem dessas crianças com suas respectivas famílias. Os dados foram coletados entre o primeiro e o quarto ano de idade dessas crianças.

Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua), foi o trabalho de doutorado de Aline Nunes de Sousa, apresentado em 2015, na UFSC. O objetivo foi investigar as contribuições de um ambiente comunicativo e plurilíngue de ensino de inglês com o intuito de investigar o desenvolvimento de estratégias de comunicação na escrita de surdos em inglês e em português. Para realizar tais objetivos, a pesquisadora analisou o uso dessas estratégias em textos escritos em inglês e português pelos participantes da pesquisa, bem como comparou a evolução no uso dessas estratégias, tanto nos textos em inglês quanto em português.

Recomendações para cursos on-line em língua portuguesa com foco na integração de alunos surdos, foi o trabalho de doutorado de Leticia Capelão de Souza, apresentado em 2015, na UFMG. O objetivo foi produzir recomendações para cursos *on-line* com foco no público surdo por meio de guias. Visando a acessibilidade em Língua Portuguesa e Libras para integração de alunos surdos em uma perspectiva bilíngue.

Compreensão leitora em segunda língua de surdos sinalizantes da língua de sinais: um estudo comparativo entre estudantes de uma educação em ambiente bilíngue e não bilíngue, foi o trabalho de doutorado de Simone Gonçalves de Lima da Silva, apresentado em 2016, na UFSC. O objetivo foi investigar o nível de compreensão de leitura de Surdos a partir

da comparação entre dois grupos com histórico escolar até as séries iniciais do Ensino Fundamental em ambientes linguísticos de aprendizagem distintos: um bilíngue e o outro não bilíngue. Ainda, importa mencionar que o primeiro grupo teve a Libras como primeira língua e o segundo grupo era imenso, majoritariamente, no contexto de comunicação oral-auditiva.

Diante dos trabalhos brevemente apresentados, quanto aos objetivos e área de pesquisa, foi percebido também que embora o filtro utilizado na busca envolvesse o termo “Linguística Aplicada”, obteve-se seis estudos em Linguística, um em Letras e um em Estudos Linguísticos.

A partir desse levantamento também foi possível constatar que ainda são poucas as pesquisas voltadas para a investigação de aquisição tardia de linguagem que considerem a criança surda como fonte privilegiada de dados na realização do estudo. Por essa razão, é notável que sejam realizados trabalhos voltados a essa temática, sobretudo quando pensamos na educação pública de ensino.

Outro fator importante para ser considerado sobre esse mapeamento é que ele teve o enfoque em pesquisar apenas as teses de dissertações disponíveis na CAPES. Ainda que existam 105²⁸ instituições que hospedam os trabalhos dos programas de pós-graduação, completos ou resumos, é sabido que nem todas as instituições estão nessa plataforma.

Ademais, é importante apontar os limites desse mapeamento. O primeiro limite é a necessidade de investigação em outras plataformas e, talvez, aumentar as palavras-chaves de busca, para que fosse possível observar, talvez, outros interesses de pesquisas que se relacionem com a nossa.

Diante disso, concordamos com Nader e Pinto (2011, p. 1) que:

[...] o tema da aquisição de linguagem pelos surdos ainda é pouco conhecido, polêmico e controverso. Quando se trata da aquisição tardia, apesar de esta ser muito comum no campo da surdez, observamos que ainda faltam pesquisas que se dediquem a esse tema.

Como já mencionado, não encontramos muitos estudos sobre a temática, logo justificamos nosso interesse e acreditamos que a compreensão sobre o processo de aquisição tardio da Libras poderá trazer importantes contribuições para os Estudos dos Surdos, para a Linguística Aplicada e para a educação inclusiva. Ainda, como salienta Bronfenbrenner (1996, p. 11 apud ALENCAR, 2016, p. 46), poucas são as pesquisas com crianças em idade escolar, pois:

²⁸ A lista das instituições, cujos trabalhos encontram-se na biblioteca, estão disponíveis em: <<http://bdt.d.ibict.br/vufind/Contents/Home?section=networks>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

Na extensão em que existem, as investigações do desenvolvimento ecologicamente orientadas em ambientes da vida real geralmente são realizadas com bebês e pré-escolares estudados em casa ou em creches. São poucos os planejamentos aceitáveis de pesquisa envolvendo crianças em idade escolar, adolescentes ou adultos observados em ambientes extrafamiliares. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 11)

Dessa forma, o estudo com crianças, sobretudo crianças surdas, no ambiente escolar é de fundamental relevância para a compreensão do desenvolvimento desses sujeitos. Além disso, como afirma Alencar (2016), a aquisição da língua de sinais por crianças surdas se constitui, em vários países e no Brasil, enquanto um direito linguístico. Tais direitos são inserido no campo dos direitos humanos fundamentais como os direitos sociais, políticos, econômicos e culturais.

3.2 Outras contribuições dos estudos sobre aquisição tardia de linguagem e de língua por pessoas surdas

Como apresentado anteriormente, o levantamento do estado da arte sobre os estudos desenvolvidos no Brasil, no âmbito dos programas de Pós-Graduação na área de Letras, sobretudo na Linguística Aplicada, acerca do tema da aquisição linguística de pessoas surdas, não trouxe muitos resultados que pudessem ampliar teoricamente a pesquisa. Dessa forma, foram realizadas buscas por demais pesquisas, nacionais e internacionais, as quais abordassem tal problemática. Para tanto, as buscas não foram feitas somente em plataformas e bases de dados específicas, mas também seguiram a orientação de citações e referências bibliográficas em pesquisas de prestígio.

Inicialmente, procurou-se no *Google Academic*²⁹ e na *Plataforma Scielo*³⁰. Na sequência, as palavras-chaves utilizadas nos filtros de busca foram: “língua de sinais”; “aquisição de linguagem”; “aquisição tardia de linguagem”; “aquisição tardia de língua”; “criança surda”; “intérprete educacional”; “ensino e aprendizado de crianças surdas”. Dessa forma, serão apresentados os trabalhos selecionados que mais trouxeram contribuições para as bases teóricas deste estudo, separadas pelos seguintes temas: 1) Ensino e aprendizado de línguas para crianças surdas e 2) o envolvimento do tradutor/intérprete de língua de sinais no processo educacional de crianças surdas; Ainda que tenhamos separados estes dois temas, importa mencionar que as pesquisas dialogam e se inter cruzam.

²⁹ Google Academic. Disponível em: <<https://scholar.google.com/>>. Acesso em 21 jul. 2018.

³⁰ Scielo. Disponível: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&index=KW&fmt=iso.pft&lang=i>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

Um importante trabalho foi o estudo de Lillo-Martin, professora e pesquisadora da *University of California*. Ela atua, principalmente, com pesquisas em Língua Americana de Sinais, gramática gerativa e aquisição de linguagem. Em seu trabalho intitulado “Estudos de aquisição de línguas de sinais: passado, presente e futuro” (2006), o qual compõe um conjunto de publicações reunidas na obra “Questões Teóricas das Pesquisas em Línguas de Sinais”, organizado por Quadros e Vasconcellos (2006).

Em seu ensaio, Lillo-Martin (2006) mostra as perspectivas dos estudos realizados, nos últimos 20 anos, acerca das investigações de aquisição de linguagem pelos surdos. Para tanto, ela seleciona cinco temas: 1) Exploração dos paralelos entre aquisição de línguas sinalizadas e faladas; 2) Explicação das diferenças entre aquisição de línguas sinalizadas e de línguas faladas; 3) (a) Utilização de dados de aquisição de língua de sinais para fornecer informações sobre a gramática da língua de sinais. (b) Utilização da gramática da língua de sinais para fornecer informações sobre a aquisição de língua de sinais; 4) Utilização de dados de aquisição de língua de sinais para oferecer informação sobre teorias de aquisição da linguagem; e 5) Utilização de dados de aquisição de línguas de sinais para oferecer informação sobre a natureza da linguagem. A pesquisadora constata que a maioria dos trabalhos realizados na área observa a aquisição linguística pelo viés dos estudos linguísticos e gramaticais e que ainda existem poucos estudos sobre essa temática. Ela indica, com certa apreensão, que os estudos sobre aquisição de línguas de sinais podem desaparecer, “devido à falta de interesse; outro destino seria pesquisa conduzida apenas por uns poucos pesquisadores isolados” (LILLO-MARTIN, 2006, p. 206).

Por outro lado, Lillo-Martin (2006) diz acreditar que as investigações sobre o desenvolvimento da linguagem possam ainda ser ampliadas, dado o diálogo com demais áreas do conhecimento. E salienta a importância de que mais pesquisadores se interessem pela temática, principalmente pesquisadores surdos, uma vez que eles possuem conhecimentos linguísticos das línguas de sinais por meio de suas próprias experiências, o que pode enriquecer os estudos.

No que concerne à temática do *Ensino e aprendizagem de línguas para crianças/estudantes surdas/os*, encontramos os trabalhos de: Leclerc (2010); Carvalho (2013); Tavares e Oliveira (2014); Avelar e Freitas (2016); Valadão et al. (2018).

A pesquisa de mestrado na área de Psicopedagogia, intitulada *Étude de cas analysant l'élaboration du langage d'un enfant sourd d'âge avancé*, de Leclerc (2010), realizado na Université de Laval, Canadá, se configura enquanto um estudo de caso que analisa a

elaboração, o processo de desenvolvimento, e a linguagem de uma criança surda com idade avançada (11 anos), sob perspectiva dos estudos que se interessam pela problemática do processo de aquisição tardia de linguagem e seus reflexos no ensino e aprendizado de uma outra língua, no caso o Francês. O objetivo do estudo foi analisar se essa criança que não possuía uma linguagem muito elaborada (por conta de ter passado pelo processo de aquisição tardia de linguagem), conseguiria aprender a construir estruturas mais complexas em Francês escrito. Para tanto, foi realizada uma coleta de amostras de atividades elaboradas pela própria pesquisadora e também professora da criança, isto é, foi uma pesquisa-ação. Ao final da coleta de dados, foram analisados 90 anúncios escritos pelo estudante. As análises desses anúncios demonstraram que o estudante possui muita dificuldade em se apropriar da língua escrita, e de realizar estruturas sintáticas mais complexas (isto é, com a presença de preposições, advérbios, pronomes, orações compostas, etc). Porém, constatou-se também alguns avanços quanto às estratégias metodológicas e didáticas usadas no processo de ensino e aprendizagem da língua francesa para estudantes surdos: “O estudante teve a chance de ter condições ideais, dentro da escola, para construir [aprender] a sua língua, isto é, uma intervenção individual que foi realizada cotidianamente a qual foi orientada, permitindo, dessa forma, construir uma grande confiança”³¹ (LECLERC, 2010, p. 111, tradução nossa).

Leclerc (2010) observou que quando o estudante foi exposto ao aprendizado da língua alvo por meio de condições ideais para desenvolver a escrita, isto é, por meio de metodologias apropriadas para este fim, ele começou a se sentir mais confiante em arriscar e em tentar construir tais anúncios, ainda que possuísse muitas dificuldades. Porém, observamos que não foi de interesse de Leclerc (2010) mostrar essas metodologias, já que a sua pesquisa se concentrou em analisar as construções sintáticas da criança.

Nesse sentido, Leclerc (2010, p. 111) finalizou seu trabalho com um olhar esperançoso sobre a educação de surdos, pois “este estudo nos deixa crer que mesmo que uma criança demonstra graves atrasos linguísticos, ela pode progredir dentro da sua linguagem da mesma forma que outra criança ouvinte com algum atraso linguístico”³² (tradução nossa). Isto é, ao refletir, na sua construção teórica, sobre outros casos de ouvintes com aquisição tardia de

³¹ “L’élève a eu la chance de bénéficier de conditions idéales à l’école pour la construction de sa langue, c’est-à-dire d’une intervention individuelle quotidienne axée sur la discussion, permettant d’établir une grande confiance” (LECLERC, 2010, p. 111).

³² “Cette étude laisse croire que même si un enfant éprouve de graves retards langagiers, il peut progresser dans la construction de son langage de la même façon que tout autre enfant entendant avec un délai dans le temps” (LECLERC, 2010, p. 112).

linguagem, Leclerc (2010) observou que as crianças surdas, com privação linguística, se desenvolvem do mesmo modo, quando expostas à metodologias adequadas.

Na sequência, temos as contribuições do artigo *Consequências da aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais na compreensão leitora da Língua Portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos*, de Silva (2011). Este trabalho investigou as consequências da aquisição tardia da Libras e seus impactos na compreensão leitora de pessoas surdas na Língua Portuguesa como L2. Para tanto, a pesquisadora analisou um teste de compreensão da língua de sinais, usando como base um material denominado “Instrumento de Avaliação da Língua de Sinais (IALS)”, e um teste de compreensão leitora de Língua Portuguesa adaptado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)³³.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram cinco surdos congênitos do sexo masculino, com idades de 19 a 41 anos, e com experiências de aquisição linguística distintas. De modo geral, os resultados evidenciaram a dificuldade dos participantes surdos na elaboração de estratégias de leitura, não compreendendo, por vezes, a ideia central/geral do texto. Além disso, Silva (2011) percebeu também que os problemas na interpretação/compreensão do texto eram decorrentes das modalidades diferentes das línguas, Língua Portuguesa (oral-auditiva) e a Libras (visual-espacial), e de suas gramáticas e estruturas sintáticas também distintas.

Já sobre o ensino e aprendizagem de Inglês para pessoas surdas, temos o artigo *Desafios do ensino da língua inglesa para surdos*, de Carvalho (2013), da área da Linguística Aplicada. Este estudo observa a complexidade de significados culturais acerca do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no que se refere ao processo educacional de alunos surdos. A motivação dessa pesquisa surgiu nos pressupostos do ensino e aprendizagem da língua na esfera da globalização, sobretudo do Inglês, tendo em vista que “saber uma língua estrangeira é saber utilizá-la de forma adequada de acordo com as necessidades do sujeito. Faz-se necessário então, o uso do Inglês Instrumental para desenvolver a leitura e a compreensão textual dos alunos surdos” (CARVALHO, 2013, p. 2). Dessa forma, o estudo traz alguns debates importantes para a construção do referencial sobre a educação de surdos, tal como o modelo de inclusão vigente na escola. Para tanto, apoiou-se em investigar e analisar

³³ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep. Informações obtidas no Portal do Inep. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em 20 jan. 2019.

documentos, gravações audiovisuais de aulas e entrevistas com os envolvidos na pesquisa. De forma sucinta, o trabalho identificou como um dos maiores desafios a própria formação de professores, no que se refere às metodologias adequadas que viabilizem aos surdos as mesmas oportunidades de aprendizado que as pessoas ouvintes no contexto escolar.

Ainda sobre o ensino de Inglês, temos o artigo de Tavares e Oliveira (2014), intitulado como *Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades*. Esse trabalho, além de trazer considerações importantes sobre o ensino e aprendizagem de línguas, no caso o inglês, também levanta uma reflexão sobre a relação do intérprete com alunos e professores no espaço escolar. Nesse sentido, investiga a perspectiva de professores, intérpretes e alunos sobre o ensino de inglês mediado pelo uso das novas tecnologias, e da Libras no contexto educacional inclusiva. Para tanto, foram realizados e analisados questionários, entrevistas, diários de pesquisa e gravações de aulas. Assim, foi possível identificar os desafios diários enfrentados pelos sujeitos envolvidos no estudo. Além disso, importa mencionar que o foco foi abordar as tecnologias enquanto ferramentas de transformação didática nesse contexto. Dessa forma, as aulas analisadas foram ministradas para uma turma de sétimo ano, no laboratório de informática. O estudo aponta desafios e possibilidades, quanto ao uso das tecnologias no ensino e aprendizagem do inglês, sendo eles: 1) a mediação de três línguas: Libras, português e inglês; 2) a mediação do intérprete de Libras; 3) o professor e o uso de Libras; 4) a mediação da tecnologia (TAVARES; OLIVEIRA, 2014, p.1).

Trazendo outra perspectiva, mas observando o mesmo tema, tem-se o artigo *Experiência de ensino da língua portuguesa por meio de gêneros discursivos para uma estudante surda do ensino superior*, de Valadão et al. (2017). Neste trabalho, as autoras trazem o estudo de caso de uma estudante surda no ensino superior, que passou pelo processo de aquisição tardia da Libras e chega à universidade sem conhecimentos suficientes do português e, também, da Libras. Para tanto, inicia-se, diante das dificuldades apresentadas pela estudante, um projeto com um grupo de professoras da área da Libras, da Educação e do Português como língua adicional, em que são contratados bolsistas e monitores para atuarem no suporte a essa estudante. O estudo mostra o trabalho com a Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais. Por fim, as autoras concluem que os resultados demonstraram que apesar da estudante ter tido contato tardio com a Libras, ela demonstrou avanços na aquisição do português escrito e da Libras. Assim, concluem que, de fato, as intervenções devem

contemplar práticas sociais dentro do processo de ensino e aprendizagem, no intuito de que a educação seja transformadora.

Sobre a temática do *envolvimento do intérprete no processo educacional de crianças surdas*, optamos por dar destaque aos trabalhos de Marcon (2012) e Alencar (2016).

A pesquisadora Marcon (2012), professora o IFRS, Rio Grande do Sul, em seu artigo “O papel do tradutor/intérprete de Libras na compreensão de conceitos pelo surdo”, busca refletir sobre o processo de desenvolvimento e sobre a apropriação de conceitos da Libras a partir da interação entre surdo e intérprete de língua de sinais. A problemática que motivou a realização da sua pesquisa foi o fato de alguns surdos não dominarem certos conceitos mesmo na Libras. Esta problemática deve-se ao contato tardio com a Libras e pelo desconhecimento de termos específicos de algumas áreas, no caso dos componentes curriculares obrigatórios das escolas básicas. Para tanto, foram coletadas amostragem de interpretações realizadas durante as aulas de Língua Portuguesa, no intuito de investigar como ocorre a relação entre intérprete e estudante surdo nos momentos de incompreensão de determinados conceitos. Assim, Marcon (2012) analisa quais seriam os tipos de interpretação, qual a função do intérprete no contexto educacional, além de investigar as construções de tais conceitos com base nos pressupostos saussurianos sobre a formação dos signos linguísticos.

Por fim, entre tantas e enriquecedoras reflexões e discussões, sobretudo teóricas, Marcon (2012) percebe que nas situações em que os estudantes não compreendem algum conceito, que “o tradutor acaba proporcionando possibilidades de conceitos para o surdo a partir das suas referências linguísticas. Dessa forma, o surdo passa a construir suas ideias com base no referencial que o intérprete traz daquilo que está em discussão” (MARCON, 2012, p. 248). Assim, o trabalho conclui que o papel do intérprete não seria apenas o de mediador das informações, mas também de construtor de conceitos linguísticos. Nesse caso, o intérprete também seria uma referência no processo de aquisição linguística pelo estudante surdo.

Outro estudo sobre essa mesma temática foi a dissertação de mestrado de Alencar (2016), intitulada “A aquisição de linguagem/Libras e o aluno surdo: um estudo sobre as formas de comunicação na escola e na família”. O objetivo do trabalho foi discutir a proposta e a prática de educação do surdo no estado de Mato Grosso do Sul, investigando as relações entre professor bilíngue, intérprete de Libras e da família com o aluno surdo com aquisição tardia de linguagem e de Libras.

Para tanto, Alencar (2016) faz uso dos pressupostos de Bronfenbrenner, os quais ele acredita que são adequados para analisar o espaço de sua pesquisa. Isso porque,

Bronfenbrenner entende que o ser humano se desenvolve conforme seu crescimento bioecológico, o qual se divide em:

[...] o microsistema – um complexo de inter-relações dentro de um ambiente imediato [...]; o mesossistema – um conjunto de inter-relações entre dois ou mais ambientes em que a pessoa em desenvolvimento participa ativamente [...]; o exossistema – ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como participante ativo, mas que a afetam [...]; o macrossistema – o complexo de sistemas encaixados, interconectados, considerados como manifestação de padrões globais de ideologia, as políticas públicas e a organização das instituições sociais a uma determinada cultura ou subcultura, que irão influenciar o indivíduo em desenvolvimento [...]. (ALENCAR, 2016, p. 7)

Dessa forma, Alencar (2016) constata que os estudantes surdos estão inseridos em vários ambientes, os quais influenciam diretamente seu desenvolvimento com a linguagem. No caso do ambiente escolar, seria o microsistema, mas afirma que a escola possui, ainda, diversos outros “espaços”, tal como a sala de aula, dentre outros. Além das relações estabelecidas entre professor/aluno; professor/intérprete; intérprete/aluno, aluno/aluno. Para delinear essas relações, Alencar (2016) analisa quais são os papéis dos profissionais inseridos nesse contexto: professor bilíngue, intérprete e professor de AEE; além de discutir quais seriam os direitos legais do estudante surdo.

Sobre o papel do profissional tradutor intérprete de Libras/Português, Alencar (2016) conclui que a formação ainda deixa a desejar não no aspecto linguístico, mas nos aspectos “extralinguísticos”, isto é, que não envolvem a fluência na língua de sinais, pois: “este profissional, estando qualificado para a função de intérprete educacional, acaba atuando como mediador do conhecimento do aluno surdo, ensinando Libras no momento da tradução e interpretação em sala de aula, função essa que deveria ser feita pelo professor de Libras no AEE” (ALENCAR, 2016, p. 50). O autor tece discussões sobre a problemática da formação de professores para atuar na educação de surdos; a proposta da educação bilíngue; a escola (ex)inclusiva; a falta de conhecimento e de engajamento da família no processo educacional do estudante surdo e, também, da própria legislação que não configura fator de mudança na educação de surdos; dentre outras.

Destacamos que nos estudos que foi difícil encontrar pesquisas que abordassem as relações escolares entre intérprete/estudante e surdo/professor. Todavia, como brevemente exposto, tanto Marcon (2012) em seu artigo, quanto Alencar (2016), na sua dissertação, expõem, de maneira bastante clara, a problemática dos estudantes surdos, com aquisição linguística tardia, inseridos no contexto escolar inclusivo. Tais discussões vão ao encontro do

que diz Strobel (2008) ao explicar sobre *A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas*. A autora observa que o modelo da escola inclusiva foi pensado por governantes ouvintes, não por governantes surdos. Assim, fica inviável que essa construção escolar contemple as necessidades reais das crianças surdas, que chegam às escolas sem dominarem uma língua, e sem compartilharem uma língua em comum com seus familiares. Nessas escolas, raramente as crianças são recebidas por professores bilíngues, sendo oprimidas por metodologias de ensino voltadas aos ouvintes:

Isto nos faz repensar bem se a inclusão social oferecida significa integrar o surdo. Na verdade, com esta situação citada anteriormente a palavra correta não é ‘inclusão’, e sim uma forçada ‘adaptação’ com a situação do dia-a dia dentro de sala de aula. (STROBEL, 2006, p. 8)

Acrescentemos, que não só dentro de sala de aula, mas, também, em todos os espaços existentes no âmbito educacional, que é o contexto desta pesquisa.

Para concluirmos, trago também alguns trabalhos publicados por mim que antecedem a construção desta pesquisa de mestrado. Em 2013, publiquei artigo, intitulado “Ensino-aprendizagem de Língua Brasileira de Sinais para crianças”, juntamente com Carvalho, Ambrósio; e Valadão. Este trabalho foi fruto de uma análise minha aos planos de aula das, à época, discentes Carvalho e Ambrósio, sob orientação da professora Michelle Nave Valadão. Por meio deste estudo, desenvolvemos uma pesquisa em que discutimos o ensino de Libras como segunda língua ou língua estrangeira para crianças, levando em consideração as características específicas dessa faixa etária e salientando a importância de aspectos relativos ao uso de recursos lúdicos como o brincar e o jogar, no processo de ensino-aprendizagem de Libras para crianças.

Em 2017, publiquei um artigo, juntamente com a professora Michelle Nave Valadão, fruto de resultados de um projeto de Iniciação Científica, intitulado “Abordagem intercultural no ensino da Libras para Estudantes ouvintes de uma escola inclusiva”. Após o reconhecimento legal da Libras como uma língua própria das comunidades surdas brasileiras ressaltou a necessidade de seu uso e divulgação nos diferentes espaços da sociedade, como língua fundamental para o estabelecimento das interações comunicativas entre surdos e ouvintes. Nesse entendimento, o uso da Libras torna-se ainda mais premente nos contextos educacionais inclusivos e, em decorrência disso, necessita de discussões que considerem a pluralidade linguística e cultural dos estudantes surdos presentes nesses contextos. Desse modo, este artigo tem por objetivo descrever e analisar ações de ensino e aprendizagem da Libras a partir de um enfoque intercultural. Metodologicamente, este estudo desenvolveu-se

por meio de observações participantes em um curso de Libras voltado para estudantes ouvintes de uma escola inclusiva de um município no interior da Zona da Mata mineira, em que eu atuava. Os resultados apontaram que tal enfoque despertou o interesse dos aprendizes pela língua, pois eles compreenderam o seu valor linguístico e a sua importância para os surdos da comunidade local. A proposta é incipiente e pode contribuir para fortalecer a educação inclusiva dos surdos, bem como para ampliar o uso e a divulgação da Libras na sociedade.

Em 2018, publiquei também um artigo intitulado “Experiência de ensino da língua portuguesa por meio de gêneros discursivos para uma estudante surda do ensino superior”, juntamente com Valadão, Lucas e Chaves. Este artigo foi fruto de uma experiência em um projeto de Alfabetização e letramento de uma estudante surda no ensino superior com aquisição tardia. Por meio desta experiência, percebemos que a proposta de educação bilíngue visa oportunizar aos surdos a aquisição de duas línguas, a Língua de Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. Todavia, ainda é comum encontrarmos surdos cujo contato com a Libras aconteceu tardiamente, apenas na idade adulta, assim como o contato com a Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

A partir dessa problemática, este artigo apresenta experiências referentes a um trabalho de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para uma estudante surda do Ensino Superior, com aquisição tardia da Libras. As atividades propostas utilizam-se dos gêneros discursivos, conforme Bakhtin (1999), e do modelo de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (2004) para o ensino e aprendizagem do gênero relatório.

A partir do exposto, vimos que entre os anos de 2013 e 2016 os trabalhos envolvendo os Estudos dos Surdos se concentraram em apenas uma instituição. E, antes disso, não há registros de investigações sobre esta temática na grande área da Linguística Aplicada. Nesse sentido, o trabalho que propomos aqui é inovador em sua abordagem. Ainda, como exposto acima, nenhum dos trabalhos citados se trata diretamente sobre a aquisição tardia de linguagem. A discussão é voltada para a interação (objetos de aprendizagem (AVA, dicionário), professor-aluno, surdo x surdos ou surdo x ouvintes, ou para o ensino e aprendizagem de uma outra língua (Português ou Inglês).

Nesse espectro demonstra a importância dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos na linha da Linguística Aplicada, voltados para a aquisição da linguagem orientados pela professora Michelle Nave Valadão. Conseqüentemente, esta dissertação abre o campo

específico de pesquisa e indica a continuidade de outros trabalhos, com mapeamento usufruindo de outras plataformas e dados.

4. CAPÍTULO IV: ELSA SURDA

4.1 Fazendo um boneco de neve: conhecendo a criança surda, a trajetória comunicativa na perspectiva da mãe, e o papel do intérprete de língua de sinais no contexto escolar inclusivo

Com o intuito de dinamizar a leitura, este capítulo é dividido em três tópicos. No primeiro tópico constam informações sobre a comunicação da estudante surda pois, como vimos no primeiro capítulo, os sujeitos surdos possuem experiências de aquisição de linguagem distintos. Portanto, se faz necessário que compreendamos sobre a sua construção enquanto surda, suas identidades e aspectos referentes à surdez.

No sentido de conhecermos o sujeito de estudo desta pesquisa, no primeiro momento, as informações sobre a criança surda são apresentadas segundo as observações e impressões da pesquisadora enquanto intérprete, acompanhada de relatos da própria criança. Assim, serão apresentados dados gerados tanto pela intérprete de Libras em sua convivência, quanto pela própria criança, pois acreditamos na importância de conceder espaço às infâncias, no intuito que elas mesmas falem de si. Tal propósito vai ao encontro do que percebem Kramer (2008) e Szymanski (2002) sobre nós, adultos, alegando que devemos ter cuidado com a nossa visão adultocêntrica quando olharmos para as crianças, a fim de compreendermos as infâncias em uma perspectiva não limitada.

Nesse ponto, concordamos com Kramer (2008) e Szymanski (2002), uma vez que elas alegam que a grande dificuldade de se olhar de fato para a infância é porque temos, muitas vezes, um olhar muito mais adulto sobre elas, limitando assim que as mesmas, com autonomia, nos guie durante a pesquisa em seu mundo particular: o mundo infantil.

Em seguida serão apresentados e discutidos dados quanto ao desenvolvimento linguístico da criança na perspectiva da sua mãe. Finalmente, no terceiro tópico, são discutidas as impressões da pesquisadora sobre o papel do intérprete de língua de sinais, no contexto escolar inclusivo.

4.2. “Eu Elsa bonita sim”

- *Escute, Elsa, seu poder continuará crescendo. Há beleza nele, mas também um grande perigo. Precisa aprender a controlá-lo. O medo será seu inimigo.*³⁴



Figura 1: Autorretrato de Elsa

Fonte: desenho da estudante surda registrado em diário de campo

Esta é a Elsa³⁵, atualmente ela tem 12 anos e mora em uma cidade do interior da Zona da Mata mineira, no Brasil. Diferentemente da Elsa do filme *Frozen: uma aventura congelante* (2014), ela gosta mesmo é de praia e seu assunto preferido é esse mesmo: praia! Os primeiros sinais que ela aprendeu foram: praia, água de coco e biquíni; e, conseqüentemente, são também as palavras em Português escrito que ela comumente escreve. Elsa tem uma história que aconteceu antes de seu ingresso na escola e, é claro, até mesmo antes disso. Com um ano e nove meses, seus pais notaram que Elsa parecia ser diferente e, assim, na época, algumas pessoas aconselharam que ela recebesse uma educação diferenciada, na APAE. Como a sua diferença foi notada, a princípio, pela não evolução da fala, Elsa também passou a fazer acompanhamento fonoaudiológico para desenvolvimento da oralidade.

Elsa é surda, filha de pais ouvintes e tem um irmão mais novo que é ouvinte. Em sua família ela é a única surda. A sua surdez é congênita e bilateral, profunda, mas só aos dois anos de idade que foi confirmado o diagnóstico e seus pais tiveram certeza de que ela não se comunicaria do mesmo modo que eles.

³⁴ Trecho retirado do filme *Frozen* (2014). Fala do personagem Grampabbie.

³⁵ O nome da criança foi resguardado por questões éticas da pesquisa. Por isso, utilizarei o nome “Elsa” para referir à ela. Esta escolha foi pelo fato de Elsa representar a sua personagem preferida no filme *Frozen*.

Por volta dos nove anos de idade, Elsa teve um incipiente contato com a Libras por meio de uma organização religiosa, e começou a aprender alguns poucos sinais isolados. No ano de 2016, aos 11 anos, ela entrou na escola regular, cuja proposta envolve a educação inclusiva³⁶, mas que na ocasião não contava com profissionais com conhecimentos na língua. Após seis meses, a escola contratou uma tradutora/intérprete de Libras/Língua Portuguesa, e Elsa passou a se relacionar diariamente com uma pessoa usuária da língua de sinais.

A partir desse momento, Elsa não só passou a ter contato com a Libras na escola, como também começou a interagir em espaços onde ouvintes e surdos se comunicam pela Libras, participando de um projeto de extensão desenvolvido em uma Universidade Federal da Zona da Mata mineira. Na ocasião, no segundo semestre de 2016, Elsa passou a participar semanalmente das oficinas do projeto Biolibras, cujo objetivo é o ensino de Ciências para crianças surdas, por meio de metodologias visuais. Esse projeto se constitui em uma Sala de Aprendizagem Bilíngue (SAB), na qual o ensino é promovido a partir do cotidiano e da cultura dos sujeitos surdos, favorecendo o avanço na constituição da identidade surda, na construção de discursos identitários e na significação dos conceitos científicos. A proposta do projeto é proporcionar subsídios para que os estudantes surdos possam participar ativamente no aprendizado escolar inclusivo, no momento atual e nos demais anos de estudos.

Nesse ambiente não formal de educação³⁷, as crianças surdas têm aulas com um professor surdo e têm contato com outras crianças surdas e com ouvintes fluentes na língua. É nesse ambiente que Elsa começa a ter o espaço de ser entendida, de entender e de *ser*.

No que se refere à sua comunicação, com base nas observações tanto enquanto intérprete, quanto no convívio com Elsa no ambiente escolar, percebe-se que algumas pessoas não entendem que ela não consegue sinalizar e escrever no caderno ao mesmo tempo, mas que ela consegue comer e sinalizar sem quebrar as regras de etiquetas. Algumas pessoas não entendem que não é preciso ouvir a música para saber dançar: a dança é também uma

³⁶ Segundo o MEC, a Escola Inclusiva é “[...] aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo, é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados.” (MEC, 2004, p. 8). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>>. Acesso em 16 nov. 2018.

³⁷ Segundo Libâneo (2002), entende-se por educação não-formal as organizações políticas, profissionais, científicas, culturais, agências formativas para grupos sociais, educação cívica, etc., com atividades de caráter intencional. A educação não-formal vem apresentando crescimento em nosso país, principalmente no estado de São Paulo, onde obras sociais, organizações não governamentais e instituições privadas e religiosas, se preocupam com a realidade social de crianças e adolescentes que vivem principalmente em bairros periféricos e de baixa renda e, no caso desta pesquisa, de pessoas surdas com déficit educacional ocasionado pela privação linguística.

linguagem e ela gosta muito dessa atividade. Algumas crianças ouvintes não veem graça em brincar de fazer careta, ao contrário, às vezes elas se assustam e choram! E Elsa, por sua vez, não vê graça nenhuma em brincar de telefone sem fio: por que as pessoas estão escondendo a boca no ouvido dos outros?³⁸ Resumindo, Elsa nos ensina todos os dias sobre diversidade.

Ainda, Elsa, ao concordar em participar desta pesquisa, disse que tinha um desenho que não poderia ficar de fora:



Figura 2: FLOR BONITA TRÊS

Fonte: desenho feito pela estudante surda registrado em diário de campo

É transitando entre a Libras, os sinais caseiros, os gestos, os desenhos, a oralização, as expressões e, até mesmo no silêncio, que Elsa faz que essa pesquisa seja possível: nos contando um pouco da sua própria história: “Eu Elsa bonita sim” — como ela mesma escreve na capa de seu caderno...

³⁸ Nesse trecho, para melhor explicar, contraste a diferença entre brincadeira de surdos e ouvintes. Em minhas observações participantes na escola, notei que Elsa brincava de careta, por ver graça e sentido, uma vez que, para ela, fosse uma brincadeira visual, o que para os ouvintes o fazer careta pode remeter a algo agressivo e inapropriado. Por outro lado, para Elsa, a brincadeira telefone sem fio. Esta brincadeira é, geralmente, realizada da seguinte forma: um grupo de crianças/pessoas se juntam e, em linha reta, ou em círculo, uma fala uma frase no ouvindo da outra, quase sussurrando, e assim a mensagem vai sendo passado por cada participantes. No fim, em geral, a frase se modifica e assim gerando o riso. Essa brincadeira não faz sentido para Elsa, uma vez que tem-se o limite da audição. Assim, ao olhar, parece que as crianças só estão escondendo a boca no ouvido uma das outras e que de isso nada tem graça, para uma pessoa surda.

4.3 A trajetória de Elsa sob perspectiva da narração de vida de sua mãe

- *Anna, meu lugar é aqui, sozinha. Onde posso ser quem eu sou sem ferir ninguém.*
- *Não tem que me proteger. Eu não tenho medo. Por favor, não me exclua de novo. Por favor, não feche as portas, você não precisa se esconder. Pois pela primeira vez, nessa eternidade, finalmente eu te entendo. Podemos dar um jeito nisso juntas.*³⁹

Para entendermos de forma mais detalhada a história de Elsa, que foi brevemente mostrada anteriormente, serão apresentados trechos de entrevista realizada com a sua mãe, no intuito de compreender a trajetória da mesma em relação à língua de sinais e à Língua Portuguesa, a descoberta da surdez, os preconceitos sofridos, a aceitação e as lutas diárias.

Segundo relato da Idunna, as causas da surdez não foram investigadas e ela é surda desde que nasceu. A mãe diz já ter notado que sua filha era diferente desde os oito meses de idade, quando comparava o desenvolvimento linguístico de Elsa com o comportamento dos seus sobrinhos. Ainda que desconfiasse de uma possível surdez, foi só próximo aos dois anos de idade que a levou ao médico:

“[...] ela não falava, já tinha um ano, quase dois anos e ela não falava, só gritava. Aí quando ela saía correndo pra rua eu gritava ela, mas ela não escutava e eu tinha que sair correndo atrás dela pra pegar. Aí tinha uma menina que trabalhava na APAE lá perto e que já tinha contato com surdo. Aí ela falou comigo ‘Vamos lá que eu vou conversar com a fonoaudióloga para a gente saber dela, porque ela não escuta’. Aí, fez o exame e deu que ela era surda”

Após seu relato da descoberta da surdez da filha, a mãe diz, com lágrimas nos olhos, sobre o processo de não aceitação da família da surdez da criança:

“Até hoje é difícil para lidar com ela. Tanto que quando ela tava mais pequena e eu morava perto da minha cunhada e nossa senhora, Deus me livre, é muito difícil. A família para lidar com a gente é muito mais difícil do que os outros que estão de fora. Não é igual a gente. Não procura entender ela e tudo quanto há aí corre e fala ‘Elsa, está fazendo isso, o quê que é?’. [pausa] É muito difícil...”

Ainda sobre esse assunto, a mãe de Elsa pensa que a família deveria aprender a Libras. E assim, afirma, a partir de suas experiências enquanto mãe, sobre este assunto:

“Na consciência deles [os parentes] eu acho que deveria, né? ‘Eu tenho um parente surdo como que vou me comunicar com ele?’ Igual eu, eu sou mãe dela e eu tô viva, mas eu sei até o dia que Deus quiser e se ela ficar sozinha? Eu falo pro pai dela direto para ele tentar aprender, porque ele não sabe se comunicar quase nada em Libras

³⁹ Trecho retirado do filme Frozen (2014). Diálogo entre Elsa e Anna.

ainda, ela sabe um pouco. Eu já falei ‘E se um dia eu enfartar como que vai ser a vida dela?’”.

Além de expressar seu ponto de vista, sobre a visível necessidade de que a família aprendesse Libras para se comunicar, a mãe de Elsa demonstra preocupação sobre o futuro da filha. Assim, percebemos que, para além das dificuldades comunicativas, a mãe se inquieta diante de um futuro em que, talvez, sua filha não possa vir a ter os cuidados necessários. No que se refere à relação familiar, Tedrus (1998) nos mostra que muitos (senão todos) os direitos das crianças vêm da mãe, como, por exemplo, a licença à maternidade é um direito da criança e não da mãe. Todavia, essa relação entre filho/mãe parece ser, em nossa sociedade, algo que é de inteira responsabilidade familiar, digo, principalmente da mãe. Ainda que não concordemos com isso, Tedrus (1998) evidencia que ensinar/cuidar de criança é um trabalho conhecido como feminino, isto é, gerando-nos a hipótese de que apenas as mulheres seriam adequadas para tal papel, o que não é verdade, tendo em vista, sobretudo, que não se refere à uma capacidade inata do ser, e sim uma construção social de uma sociedade patriarcal.

No período que sucedeu a descoberta da surdez de Elsa, Idunna descreve os procedimentos que foram feitos para auxiliar a criança em sua trajetória linguística. Assim, como anteriormente apresentado, ela menciona que a orientação foi matricular a criança na APAE — Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, aos seis anos de idade. Essa associação realiza trabalhos voltados para as pessoas com deficiências presentes na sociedade.

Apesar de configurar uma grande iniciativa em nossa sociedade, é sabido que a orientação de matricular as crianças surdas em associações desse cunho é pautada em preceitos que estabeleciam uma ligação entre a surdez e a deficiência, o que hoje não atende aos sujeitos surdos enquanto sujeitos linguisticamente diferentes, não possuindo, necessariamente, algum tipo de comprometimento cognitivo. Tal prática reforça ainda outros estereótipos que focam na incapacidade do surdo de ouvir e não na sua capacidade de vivenciar uma cultura diferente da maioria da sociedade: a cultura visual, por meio da língua de sinais.

Sobre o modo pelo qual a Idunna utilizava para se comunicar com a filha, uma vez que esta não possuía uma comunicação formal, ela relata que:

“eu tinha muita dificuldade antes de aprender Libras, para comunicar com ela e tinha que ficar mostrando as coisas para ficar comunicando, mas agora ela já sabe bastante Libras e fica bem mais fácil. O problema é que eu não sei muito, [risos] tem muita coisa que eu não sei ainda, mas é bem mais fácil. Igual eu falei com você que se ela soubesse, se eu soubesse a Libras quando ela tava pequena ia ser muito mais fácil, agora não tava tão difícil.”

Sobre esse relato, importa mencionar que Elsa só foi ter contato formal com a Libras aos 11 anos de idade, quando saiu da APAE e foi matriculada em uma escola regular, polo de inclusão do município. O processo de aquisição da Libras aconteceu, inicialmente, por meio do contato com a tradutora/intérprete de Libras/Português e, logo após, com os surdos do projeto supracitado:

Hoje, certamente, foi um dos dias mais importantes na vida do R. e de Elsa, bem como para Idunna e E. (irmão do R.). Fomos hoje para o projeto das crianças surdas na Universidade⁴⁰. Os surdos tiveram aula com o um instrutor surdo. Já as mães, as avós e os irmãos deles tiveram um momento entre si com a coordenadora do projeto e um bolsista. Nesse momento reservado para os familiares, eles compartilharam das dificuldades enfrentadas, as novidades, os conselhos, as dicas e aprenderam um pouco de Libras. Presenciei também um pouco da aula do instrutor surdo com as crianças e foi encantador ver tantos surdos juntos!!! Bom, o instrutor surdo explicou sobre as “coisas” vivas e não vivas, fez um experimento de plantar uma pedra e uns alpistes, mostrou um formigueiro “de laboratório” e foi super legal! Fiquei muito emocionada e ansiosa para que dias tão especiais assim aconteçam.

(Diário pessoal datado em: 2 de agosto de 2016)

Neste acontecimento, em que Elsa passou a ter contato com demais pessoas surdas regularmente, podemos entender que demarcou um grande momento em sua vida. Assim como diz os estudos vygotskianos, a aquisição de linguagem, e também da língua, ocorre do exterior para o interior. Desse modo, as relações são estabelecidas por meio das experiências individuais e com o meio. No caso das pessoas surdos, o panorama mais esperado é que tenham contato com seus pares surdos e/ou com pessoas usuárias da Libras.

Ainda, no relato, Idunna parece ter consciência de que a filha deveria ter iniciado o aprendizado da Libras na tenra infância, como evidenciado na literatura (GESSER, 2006; SACKS, 1995; QUADROS, 2005; SANTANA 2007; entre outros), corroborando também com a hipótese do período crítico da linguagem, tanto na perspectiva cognitiva (Piaget); quanto na perspectiva sociointeracionista (Vygotsky).

Além disso, ela reconhece que a língua de sinais ampliou a comunicação entre elas, e confessa que o fato dela, como mãe, ainda não dominar a Libras, constitui-se em uma barreira na comunicação, mas compreende, com otimismo, sua própria trajetória de aprendizado da Libras enquanto segunda língua:

⁴⁰ Esse trecho refere-se à um diário pessoal meu. Para proteger a identidade das pessoas citadas, que não participaram da pesquisa, os nomes foram resguardados, bem como o nome da Universidade.

“Mas agora eu já tô aprendendo bastante, já sei bastante coisa. E eu ainda quero aprender mais”.

Sua fala também demonstra que a orientação de matricular Elsa na APAE, e não na escola regular inclusiva, foi seguida por medo de que a criança sofresse preconceito por parte dos ouvintes. Quando foi perguntado a ela sobre os preconceitos, ela diz:

“[...] até na família eu já vi, eu vejo que acontece [o preconceito]. Eu tinha até medo de colocar na escola por causa disso, mas graças a Deus que na escola não tem muito disso não.”

Embora a mãe hoje sinta-se tranquila com o fato de a filha frequentar a escola regular, ela não exclui a possibilidade de sofrer algum tipo de preconceito dizendo que “não tem *muito* disso”. Isto é, o ambiente escolar não parece ser, sob a perspectiva da mãe, um lugar seguro e de pertencimento de sua filha (LACERDA, 2006).

Sobre o fato de a comunicação entre a filha e os ouvintes, quando questionada sobre como Elsa se comunica com as demais pessoas, ela relata alguns problemas nessa interação. Entre os principais problemas, enfatiza o fato da criança surda não aceitar a própria surdez, e ainda não ter uma identidade surda, por falta de contato com pessoas usuárias da língua de sinais:

“Ela tenta se comunicar. Ela tenta. Portanto como você já falou que ela falava que ela ia ouvir, que ela ia escutar, eu acho que é por causa disso, pela dificuldade de comunicação com as outras pessoas. Porque ela mora em Arendelle⁴¹ e lá em Arendelle não tem ninguém praticamente, só você [Sirlara] e a outra menina lá que sabem Libras, mais ninguém. E eu que estou aprendendo aos poucos. [...] Ela grita, se estiver nervosa. Igual a professora lá porque quando ela fica nervosa ela sabe que a pessoa quando sabe Libras ela entende, mas quando ela sabe que a pessoa não sabe Libras ela tenta se comunicar, não consegue, e aí ela fica nervosa. Ela tenta gritar para as pessoas entenderem, aí no nervo dela a fala dela dificulta mais ainda.”

Nesses fragmentos a mãe revela sobre a questão identitária da criança surda, que ainda não se reconhece e não aceita a sua própria surdez. Esse fato nos faz lembrar sobre o processo de construção das identidades surdas que diz Perlin (2013, p. 63), ao definir o conceito de identidade surda como as identidades que “estão presentes no grupo no qual entram os surdos que fazem uso da experiência visual propriamente dita”. Ainda, a autora discorre sobre o fato de que a dificuldade da criança nesse processo de construção identitária ocorre pelo fato das pessoas não saberem se comunicar em Libras e do pouco contato que ela tem com a língua.

⁴¹ Por questões éticas da pesquisa, o nome da cidade real foi alterado pelo nome do reino da história fictícia do filme *Frozen*, Arendelle, onde mora a princesa Elsa.

Outro ponto muito interessante envolve a alteração comportamental da filha quando as pessoas não a entendem. Sobre esse aspecto, Souza et al. (2017) questiona o fato das pessoas surdas terem pouco acesso à Ambulatórios de Saúde Mental, e de haver muitos casos de internação de surdos em Centros de Reabilitação Psiquiátrica.

Ainda sobre essa questão, com base nas observações e também nos registros em diário sobre o período inicial de atuação na escola enquanto intérprete da criança, constata-se que a primeira informação foi referente ao medicamento para *déficit* de atenção e hiperatividade que a criança tomava e para a necessidade de reforçar a dose do mesmo, que já fazia parte da rotina escolar. Obviamente, por falta de propriedade para opinar sobre o assunto, não foi questionado o laudo da estudante. Porém, destaca-se que em decorrência de um momento de ausência da intérprete no trabalho a professora e a supervisora relataram comportamentos atípicos da estudante, tais como: violência, intolerância, mau humor, choros sem razões aparentes, dentre outros. Acredita-se que os problemas de comunicação podem, de fato interferir negativamente no dia a dia da pessoa surda e em todo seu processo educacional e de inclusão na sociedade.

Sobre a comunicação de Elsa, por meio da oralidade, ou seja, da Língua Portuguesa oral, a mãe refere que:

“Ela me grita, grita o irmão dela, o pai dela. Tudo falando. Tem coisa que ela fala. Fala que não, “eu não quero”. Tem muitas coisas que ela sabe. Depois que ela aprendeu Libras ela está falando muito melhor. Eu achei que ia atrapalhar, mas ficou melhor. Eu achei que ia atrapalhar a fala dela, mas ela está falando melhor.”

Neste relato, a mãe não se refere ao Português como uma língua que Elsa se sente confortável, pois ela descreve como “gritos” e não como uma maneira efetiva de se expressar. Porém, em nosso entendimento, os “gritos” representam formas de comunicação, de linguagem, dessa criança, assim como o choro, os desenhos, os gestos e as mímicas. Ao fim desse trecho do depoimento da mãe, a mesma relata uma melhora da fala depois que a filha começa a ter contato com a Libras. Sobre este aspecto, Valadão et al. (2012), em um estudo de caso com uma criança surda, concluem que:

Quanto à emissão de fala, notou-se uma mudança de comportamento muito significativa, pois B.V.S.R. passou de uma situação de ausência de oralidade e poucas atitudes comunicativas para situações de uso efetivo da fala. Atualmente adquiriu a maioria dos fonemas da língua portuguesa, exceto /k/, /g/, /r/ e grupo consonantal /r/ que ainda estão em fase de estimulação. Aumentou o vocabulário e emite espontaneamente palavras de uso cotidiano. (VALADÃO et al., 2012, p.7).

Nesse sentido, a aquisição da Libras representa também avanços linguísticos, tanto para o desenvolvimento da linguagem, quanto para o desenvolvimento da língua oral.

Outro ponto importante, que nos leva a inferir como a mãe entende o mundo da filha, se manifesta no relato, emocionado, da sua própria experiência enquanto estudante de Libras:

“quando eu comecei [a estudar Libras] eu até imaginei. Até que eu falei com as meninas que ela [Elsa] lá em casa era igual eu na língua dela. Eu não entendia nada quando eu comecei a fazer Libras com a Bela⁴². Ela [a professora] falava e eu não entendia nada e ‘Meu Deus, o quê que ela está falando?’. Depois eu pensei assim ‘ela lá em casa deve ser a mesma coisa’”

Embora o relato da mãe expresse o desconforto em descobrir como a criança se sentia sem comunicação, jamais poderemos ter a vivência que ela, enquanto surda, tem todo os dias como parte de uma minoria linguística.

4.4 Reflexões sobre o papel do intérprete de língua de sinais como referencial linguístico da criança surda com aquisição tardia da Libras no contexto escolar inclusivo

Neste tópico é apresentada uma parcela dos dados das observações em diários de campos, os quais representam as impressões da autora enquanto observadora participante da pesquisa, uma vez que atuava na instituição enquanto intérprete e também pesquisadora. Por se tratar de uma experiência pessoal, o tópico traz redações redigidas na primeira pessoa do singular.

Nessa perspectiva, após refletir, percebo que durante a minha atuação como tradutora/intérprete da criança surda, as relações estabelecidas foram complexas e envolveram a professora, a estudante surda, os funcionários, os familiares, e toda a comunidade escolar. Recordo ainda de um trecho que escrevi em meu diário sobre o papel do intérprete como algo muito complexo:

Ando refletindo muito sobre a escola, o papel do intérprete e sobre várias questões. Fiz este desenho me representando diante de todas as coisas que escuto na escola, como “Oh tia porque você não dá aula para a gente?”; “Você é a professora do sinal?”; “Quem é a menina que você cuida?”; “Elsa escuta sim, ela ouviu a bomba. Ela está fingindo”; “Lara, você quer um adesivo?”⁴³

Na ocasião, também registrei, por meio de um desenho, o meu papel como intérprete:

⁴² Por questões de ética de pesquisa o nome real da professora foi substituído por nome fictício.

⁴³ Trechos do diário pessoal.



Figura 3: Papel do intérprete 1

Fonte: Imagem feita pela intérprete registrado em diário de pessoal.

Nesse contexto, não seria apenas um o papel do intérprete, mas sim os muitos papéis que o intérprete se vê tendo que lidar: 1) é a intérprete que divide a “co-docência”; 2) é, às vezes, vista como a cuidadora da criança surda, pelo fato de ainda atribuírem à profissão algo ligado à afetividade e não à formação; 3) é aquela que orienta e desmistifica muitos mitos e crenças sobre a surdez; 4) é a pessoa que vai mediar a interação entre as crianças ouvintes e a criança surda; e, entre tantas funções, no meu caso, é também a pesquisadora e uma pessoa comum, que tem sonhos, que tem uma vida para além de seu trabalho, enquanto intérprete, e de seus estudos, enquanto mestrande.

O profissional intérprete de Libras/Português no país, ainda não tem uma identidade consolidada, como salientam Marcon (2012) e Alencar (2016). Isso pode acontecer pelo fato desta profissão ser reconhecida há pouco tempo, em 2010, por meio da Lei Federal 12.319, de 1º de setembro. Nesse sentido, era comum as pessoas, principalmente os pais e as mães dos estudantes ouvintes e demais responsáveis pelos estudantes, virem até mim e elogiarem o meu

trabalho, que tem um salário e que faz planos; enquanto algumas pessoas ainda se admiram por eu receber um salário para tal atuação.

De fato, isto parece ser uma das crenças que compõe o papel do intérprete de língua de sinais. Assim como as crenças que desprestigiam algumas profissões em detrimento de outras, tendo em visto o discurso hegemônico da sociedade que subestima a profissão de professor e super valoriza a profissão de médico. Ainda sobre as inquietudes de ser tradutora/intérprete de Libras no contexto educacional, destaco:

Hoje é de novo um daqueles dias que Elsa falta e já bate aquele mal-estar: o quê faz o pobre do intérprete? Lá na escola o intérprete elabora atividade para a aluna, fica na secretaria, entrega o lanche que a criança esqueceu em casa e que os pais e as mães vem correndo entregar. Faz de tudo um pouco!

Também, hoje foi um dia muito difícil. A professora regente da turma tirou férias prêmio e só volta em agosto. Vou sentir falta dela, pois já estávamos fazendo um trabalho um pouco melhor juntas. Nesse caso, outra professora foi designada para o cargo. Ela parece ser muito querida e já conhecia a Elsa da APAE, que durante o tempo em que ela, a Elsa, estudava lá. Porém, a professora nova não conhece muito sobre a surdez e nem sabe o que faz o intérprete. Ela acha que eu sou ajudante dela (pede para eu tirar xérox, apontar lápis das crianças, etc.). Vamos lá outra vez! É difícil, mas fico feliz por ter a chance de fazer um trabalho de sensibilização com ela também. Estou otimista.

(Diário pessoal datado em: 3 de abril de 2017)

Neste ponto, importa lembrar algumas das atribuições e responsabilidades do professor e do intérprete. Assim como consta no Manual do intérprete Libras/Português:

Em qualquer sala de aula, o professor é a figura que tem autoridade absoluta. Considerando as questões éticas, os intérpretes devem manter-se neutros e garantirem o direito dos alunos de manter as informações confidenciais

. • Os intérpretes têm o direito de serem auxiliados pelo professor através da revisão e preparação das aulas que garantem a qualidade da sua atuação durante as aulas.

• As aulas devem prever intervalos que garantem ao intérprete descansar, pois isso garantirá uma melhor performance e evitará problemas de saúde para o intérprete. (QUADROS, 2004, p. 63)

Neste sentido, nota-se que o professor, então, é a figura de maior autoridade e responsabilidade dentro do contexto da sala de aula. Ainda, este deve auxiliar o intérprete em relação aos conteúdos trabalhados em aula e demais dinâmicas que garantam a melhor desenvoltura do trabalho de tradução e interpretação. Em minha atuação percebo que a princípio, logo com a minha chegada, a relação entre professora e intérprete era ainda muito confusa, no âmbito educacional. Tanto para a professora, quanto, até mesmo, para mim enquanto intérprete. Todavia, com o passar do tempo e demais instruções e trocas de

informações pude perceber que era tudo muito novo, pois fui a primeira tradutora intérprete na instituição. Todavia, a partir do momento em que houve maior diálogo entre professora e a intérprete pudemos ter iniciativas cruciais para o desenvolvimento educacional de Elsa e, também, dos demais ouvintes em relação ao aprendizado da Libras.

Na continuação deste tópico, irei promover discussões sobre os possíveis papéis que o tradutor intérprete pode assumir no trabalho com crianças surdas, mas que ainda não constam no manual de orientação de trabalho desse profissional, e que ainda têm sido pouco discutido no âmbito da educação dos surdos. Serão apresentados alguns resultados que tratam da atuação do profissional enquanto um referente linguístico para as crianças surdas em processo tardio de aquisição da Libras.

5. CAPÍTULO V: AS DINÂMICAS DA COMUNICAÇÃO

5.1 As estratégias comunicativas de Elsa: apropriações da Libras, da Língua Portuguesa, de gestos e de desenhos

- *Olaf, foi Elsa que te fez?*
- *Sim, por que?*
- *Você sabe onde ela está?*
- *Sim, por que?*
- *Poderia nos mostrar o caminho?*
- *Sim, por que?*
- *Nós precisamos que Elsa trague o verão de novo.*⁴⁵

Elsa foi a primeira estudante surda a ser matriculada na escola em que este estudo foi realizado. Por isso, tudo parecia ser muito novo: era novo para a escola e para todos os envolvidos; era novo para ela que, também pela primeira vez, estava inserida em uma escola inclusiva regular. Tendo em vista essas particularidades, apontamos alguns aspectos sobre a construção das suas identidades e da sua cultura, as quais implicam nas escolhas das estratégias comunicativas e das línguas utilizadas por ela no espaço escolar.

No sentido das suas identidades, observamos que ela se encontra diante de vários mundos e que a sua experiência com a linguagem, e com a língua de sinais, o seu “ser surda”, começa a se manifestar após a inserção na escola comum, e também na participação de projetos com demais crianças surdas. Assim, por ser a primeira e única estudante surda da instituição, ela tem contato predominante com ouvintes. Aliás, antes de entrar no já mencionado projeto de extensão universitário de crianças surdas, ela tinha contato apenas com ouvintes que não utilizavam a Libras. Diante disso, Elsa sempre esteve inserida em contextos em que a cultura oral era dominante, fazendo com que ela se apropriasse dos hábitos culturais ouvintes e, também, da linguagem oral de maneira parcial, dada a limitação auditiva.

Nesse sentido, são apresentadas três categorias recorrentes nos dados coletados, e que dizem respeito às manifestações comunicativas são elas: 1) uso da Libras; 2) uso do Português oral e escrito; e 3) uso de gestos, mímicas, linguagem caseira e variadas representações gráficas. Essas categorias são apresentadas nos subtópicos que se seguem.

⁴⁵ Trecho retirado do filme “Frozen: uma aventura congelante” (2014). Diálogo entre os personagens Olaf e Anna.

5.2 Comunicação por meio da Libras:

Como retratado pela autora surda Strobel (2009), ao explicar sobre a existência de artefatos culturais do povo surdo, ela elucida a existência de oito artefatos culturais que caracterizam a cultura surda. Nessa perspectiva, Strobel (2009) pensa esses artefatos enquanto além de objetos materiais, isto é, tudo aquilo que constitui o ser surdo, nas suas diversas formas de ver e entender o mundo. Os artefatos elencados são: 1) experiência visual, 2) linguístico; 3) familiar; 4) literatura surda; 5) artes visuais; 6) vida social e esportiva; 7) político; 8) criações e transformações materiais.

Neste subtópico, explanaremos a potencialidade do segundo artefato, o linguístico, que se refere à utilização e à difusão das línguas de sinais e, também, incluímos as linguagens caseiras. Para Strobel (2009), a língua de sinais é uma das principais, se não a principal, marca da identidade do povo surdo. Nesse sentido, as línguas de sinais representam a forma mais emblemática de comunicação dos surdos. É também por meio dela que os surdos captam e se apropriam de suas “experiências visuais”, adquirindo conhecimentos (SKLIAR, 2011). Essa maneira de captar o mundo é diferente da cultura ouvinte. Desse modo, podemos definir que a língua de sinais é:

[...] o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas. [...] Isso significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2009, p. 27)

Neste estudo de caso, tendo em vista a aquisição tardia da Libras por Elsa, considera-se necessário conhecer o processo de desenvolvimento da Libras vivenciado por Elsa e seu impacto nas relações com os ouvintes, bem discutir alguns aspectos da sua identidade. Para tanto, apresentaremos algumas memórias registradas em diários de campo e em diário pessoal.

Memória 1:

Vinculada a essa discussão sobre a apropriação de determinadas estratégias comunicativas usadas por Elsa, apresento, inicialmente, a minha percepção enquanto tradutora-intérprete, e também pesquisadora, sobre a relação da estudante com a Libras:

Percebo que tem dias que Elsa não parece se interessar muito pela Libras. Eu interpreto até mesmo “coisas legais”, como alguma história que a professora conta e ela não olha para a interpretação e às vezes sinaliza: “Não, Libras não, não gosto”. Às vezes eu sinto que é como se ela precisasse se incomodar por não estar entendendo nada. Ela está acostumada em não entender, ela precisa se incomodar com isso. É uma tarefa muito difícil e que ultrapassa qualquer metodologia de “educação ideal para surdos”. Pode ser uma escolha dela, a de não querer saber o que está acontecendo, mas pode ser também o desconhecimento da língua de sinais.

(Diário pessoal datado em: 02 de fevereiro de 2017)

Nesse aspecto, nota-se que para Elsa, assim como para outras pessoas surdas, os desafios são inúmeros, uma vez que a língua de sinais não é comum a todos e que a língua oral não é comum a ela. Na época, o sentimento que eu compartilhava era o de que não bastava eu, enquanto intérprete, estar ali mediando as relações entre surdos e ouvintes, nem sendo um referencial linguístico para que ela desenvolvesse a língua, como observou também Alencar (2016) e Cabello et al (2010). Era preciso mais. Era preciso que ela se incomodasse com a falta de compreensão e de interação com as pessoas, mostrar que apesar das coisas “sempre serem assim”, não era preciso que as coisas continuassem a ser assim. Era como se existisse uma chave que precisava ser ligada, algo que mudasse a sua programação linguística.

Ainda, importa observar que esse desafio de se comunicar é comum a qualquer ser humano, seja surdo ou ouvinte: a todo momento estamos diante de situações novas em que ressignificamos a língua, a linguagem; a todo momento nos apropriamos e desapropriamos de elementos linguísticos com o objetivo de compreender e de sermos compreendidos nesse infinito processo de aprender que todos nós estamos, desde o início até o fim de nossas vidas. E que determinados momentos nos incomodamos com o fato de não entendermos e/ou de não sermos bem compreendidos: “Quando não conseguimos alcançar o que alguém diz, não nos comunicamos efetivamente com essa pessoa. E quando não nos comunicamos efetivamente com outro ser humano, perdemos a *conexão humana*, que é a conexão mais bela e mais poderosa da vida.” (MOREIRA, 2017, destaques da autora)⁴⁶

Ainda nesse sentido, entendendo que a língua de sinais é parte da cultura e da identidade dos surdos. Compreendemos também, que a identidade ou as identidades, aqui são entendidas como um “processo de construção do significado com base num atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras formas de significado” (CASTELLS, 2001, p. 3), e enfatizadas em seu aspecto

⁴⁶ MOREIRA, A. P. *A maior privação causada pela surdez: a conexão humana*. Trecho retiro de crônica do Blog “Crônicas da Surdez”. Disponível em: <<https://cronicasdasurdez.com/privacao-causada-surdez/>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

transitório, contraditório, impermanente, contingente e não essencializado. Nesse sentido, ainda que muito possa nos estranhar a aceitação de Elsa em não haver interação com as demais pessoas, isso parece fazer parte, também, de seu processo identitário e linguístico.

Ainda, assim como Castells (2001), Hall (2006) também concebe que a:

[...] identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). *É definida historicamente, e não biologicamente*. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. (HALL, 2006, p. 13, *destaques nossos*)

Nesse sentido, podemos observar que Elsa possui o mesmo movimento na sua construção de identidade(s) surda(s), pois essa não decorre imediatamente da condição biológica (GESSER, 2006), no que se refere à limitação auditiva, mas se refere a uma série de pressupostos políticos e culturais que permitem aos sujeitos surdos novas e possíveis, representações, significações na sociedade. Assim, buscamos entender, por meio das memórias aqui trazidas, registradas nos diários de campo, um pouco da história de Elsa e as suas estratégias comunicativas, bem com o seu jeito de *ser surda* que nos foi apresentado por meio de suas manifestações linguísticas.

Memória 2:

Por mais que a língua de sinais seja a língua mais emblemática da cultura surda, por englobar os aspectos culturais, sociais e meios visuais para os surdos, notamos que Elsa se encontra também não só em um processo de aceitação de sua surdez, mas também de aceitação da Libras:

Sete horas da manhã, Elsa chega e ao me ver sinaliza: “Não, não, não!”. Eu sinalizo “Bom dia”. E ela continua “Não, não, não!”. E eu pergunto o que aconteceu e ela sinaliza:
- *Libras não gosto.*
- *Porque?*
- *Não sei Libras.*
- *Você sabe sim. A gente está conversando.*
- *Eu sei Libras mais ou menos, mamãe também. Papai não quer. Irmão não quer, não gosta. Eu não quero Libras, é feio, não gosto.*
(Diário de campo datado em: 20 de abril de 2017)

Neste trecho recordo o dia em que Elsa parece demonstrar o não pertencimento à comunidade surda, e à Libras. Inicialmente ela diz que é porque ela não gosta, depois diz não saber a língua e por fim nos revela que possivelmente sua dificuldade não é com a Libras, mas

sim com a comunicação entre seus familiares, uma vez que apenas ela e sua mãe conhecem a língua e seu pai e seu irmão não.

Similar a este fato, Laborit (2000) nos conta também que algo parecido acontecia em seu lar:

[...] Às vezes puxo pela minha mãe para que ela traduza, quero saber mais, quero perceber o que se passa. Porquê, porquê... por que é que eu vi que o meu pai estava aborrecido? *Mas ela não pode estar sempre a traduzir.* E então regresso à escuridão do silêncio.

Quando há visitas olho muito para as suas caras. Observo todos os tiques, todas as manias. [...] Não sei exprimir o que sinto. Vejo. Vejo se estão contentes ou se não estão. Vejo se estão enervados. Ou se não estão a ouvir os outros. *Tenho olhos para ouvir, mas há um limite.* (LABORIT, 2000, p. 17, *destaques nossos*)

Assim como Laborit (2000), Elsa começa a demonstrar, no decorrer do processo de aquisição da Libras, incômodo com a situação de ter a comunicação restrita a poucas pessoas. Neste caso, ela toma consciência, assim como faz Laborit (2000) de que a comunicação não deve acontecer com sua mãe, ou quando ela pode estar por perto. Ainda que tente “solucionar” a dificuldade comunicativa, uma vez que se presta atenção aos movimentos e acontecimentos do espaço, existe sempre um limite nessa comunicação, ou seja, ainda que se utilize das mímicas, dos gestos e da linguagem caseiras, ainda que essas comunicações tenham papel imprescindível no desenvolvimento da linguagem dos surdos (NADER; PINTO, 2011) que não possuem contato com a Libras na tenra idade, haverá sempre um limite na comunicação quando uma língua natural não é compartilhada. Pois como é sabido, as mímicas e os gestos são subjetivos e não possibilitam uma comunicação eficaz (GESSER, 2006). Em outras palavras, as mímicas e gestos conseguem representar um objeto em seus detalhes, mas pouco representam conceitos e ideia abstratas, o que somente é possível por meio de uma língua oficial, com convenção simbólica de objetos e conceitos.

Memória 3:

Ainda em nossa discussão sobre a preocupação de Elsa em relação à comunicação com seus familiares, e também da aceitação da sua própria surdez, apresento ainda uma outra memória de um diálogo que tivemos:

Hoje Elsa chegou na escola e sinalizou que a mãe dela estava grávida e que o neném será uma menina e surda, igual à ela. Disse também para mim que a neném seria surda, mas que com uns 13 anos iria começar a ouvir um pouco e depois com 20 anos ela seria ouvinte. Na verdade, ambas, tanta a suposta irmã quanto ela, a Elsa, escutariam aos 20 anos.

(Diário de campo datado em: 4 de julho de 2017)

Nesse trecho, podemos perceber que Elsa elabora uma hipótese de que a sua surdez é temporária. Levando-a a formular, inclusive, a história fictícia de que sua mãe estaria grávida de uma criança surda, mas que esta não seria uma condição permanente e sim passageira, pois aos 20 anos ela e a possível irmã iriam escutar. Podemos perceber mais uma vez, ainda que de maneira sutil, que Elsa não possui conhecimento de sua própria identidade surda. Ainda que haja a utilização das próteses auditivas e/ou a realização do implante coclear, os surdos que “passam a ouvir”, com as limitações de cada tipo de surdez e do procedimento escolhido, não deixarão de ser surdos.

Ainda, é muito comum nos depararmos com crianças surdas que acreditam não haver adultos surdos, uma vez que por não terem contato com pessoas surdas adultas, podem achar que as pessoas quando crescem começam a ouvir. Para ilustrar, temos também o documentário “Sou surda e não sabia”, em que a personagem principal narra, como o próprio título sugere, que não se dava conta de que era surda, uma vez que em sua infância seu contato era restrito aos ouvintes.

De maneira semelhante, Vilhalva (2004) também relata sua trajetória de descoberta como surda, as suas dificuldades em relação à aquisição da língua de sinais quando esta não ocorre de maneira natural e como esse fato pode influenciar na auto aceitação dos surdos em relação à surdez:

[...] Vencendo barreiras, a maior dela era a minha auto-aceitação, passei a conviver com os outros surdos aceitando com mais facilidade a minha necessidade de fazer uso da Língua de Sinais e não sendo apenas mais uma pessoa no auditório e sim uma pessoa surda com identidade própria, com direito de ser diferente e de descobrir o fascinante mundo dos ouvintes. (VILHALVA, 2004, p. 59, destaques nossos)

Nessa perspectiva, Vilhalva (2004) também nos revela que para vencer essa barreira em sua identidade foi necessário o contato com outros surdos, assim como observado em relação à Elsa, quando ela passa a ter mais contato com seus pares surdos e demais ouvintes fluentes em Libras.

Memória 4:

Ainda em relação à comunicação em Libras de Elsa no ambiente escolar, temos alguns excertos que exemplificam como as pessoas interagem com ela, tais como colegas e funcionários, e a relevância disso para sua motivação e desenvolvimento linguístico:

Hoje também encontrei com o professor de matemática do 6º ao 9º ano. Na verdade, eu, Elsa e Anna, quando voltávamos do intervalo. Ele estava com a garganta doendo e, por isso, ele usou o pouco que sabe de Libras para falar com a gente. Elsa ficou MUITO feliz e não parou de tentar conversar com ele e demonstrar que sabia Libras e tentou ensinar a ele mais sinais. Às vezes ela se apoiou no Português oral para se comunicar, como oralizando a palavra “água” e mostrando para ele o sinal em Libras. Com isso fico pensando se na escola tivessem mais surdos e o quanto isso seria legal!

(Diário de campo datado em: 29 de maio de 2017)

É recorrente observarmos surdos ensinando aos outros a sua própria língua, assim como fazemos, em geral, quando nos deparamos com um estrangeiro em nosso país. Sobre isto, Laborit (2000), em seu livro autobiográfico, nos conta, por meio de várias passagens, momentos em que ela assume o ensino da língua:

[...] Foi depois daquela viagem que decidi firmemente e assim que possível ensinar-lhe a gestualizar. Fito as suas mãozinhas cheia de impaciência, devorada pela vontade de a ver falar comigo, de ser sua professora. Anseio que cresça para poder falar com ela. (LABORIT, 2000, p. 50)

Neste trecho temos a relação inversa, em que Laborit (2000) é a professora e está ensinando a língua de sinais para sua aluna. No caso de Elsa, temos que, ainda que ela esteja na condição de estudante, no ambiente escolar, e diante do professor de matemática, naquele contexto ela é também a professora. É como se ela também dissesse, assim como Laborit: "Repara, estás a ver? Posso ensinar-lhe alguma coisa!" (LABORIT, 2000, p. 6).

Também Pellim (2010), em seu texto sobre “Negociando identidades: quando o aluno vira professor e o professor vira aluno”, percebe que existe uma prática de negociação, a qual pressupõe que as identidades não estão prontas no mundo, mas que são construídas por meio das práticas discursivas e que, no caso dos surdos, esse papel de ensinar a língua é desenvolvido até mesmo pelas crianças, dado o anseio pela comunicação.

Memória 5:

Nesse processo de significar e ressignificar a linguagem e a língua, por meio das interações diárias, há um aspecto em Elsa que muito chamou atenção: a repetição.

Estou cansada, todo dia é essa repetição. Não sei mais o que fazer. Hoje mesmo foi assim:

Elsa: Hoje tem Educação Física?

Sirlara: Não sei. Que dia é hoje?

Elsa: Segunda-feira.

Sirlara: Que dia tem Educação Física?

Elsa: Terça e quarta-feira.

Sirlara: Então hoje não tem.

Elsa: (pensa) Entendi. Hoje não tem, só terça e quarta?

Sirlara: Sim, isso mesmo. Só terça e quarta.

Elsa: (grita) Professora!

Professora: O que ela quer, Sirlara? (oralmente)

Sirlara: Elsa, o que você quer falar com ela? (sinalizo)

Elsa: Hoje tem Educação Física?

(Diário de campo data em: 31 de março de 2017)

Essa repetição de Elsa era algo notado não só por mim, mas também pelas demais pessoas na escola que me questionavam quanto a isso. Como quando no dia em que Anna chegou para mim e compartilhou as mesmas experiências e os mesmos sentimentos:

Hoje, depois do recreio, Anna chegou aos prantos e me abraçou. Eu, preocupada, perguntei a ela o porquê do choro e ela disse “Eu não aguento mais repetir a mesma coisa para Elsa. Ela me pergunta a mesma coisa sem parar!”

(Diário de campo datado em: 25 de abril de 2017)

Para compreendermos esse comportamento, procuramos respostas nos conceitos de Piaget, em seus estudos sobre “como aprendemos”. O pesquisador considera que para as crianças, o processo de repetição é uma das chaves fundamentais para o aprendizado. Nesse caso, dada a aquisição tardia da Libras de Elsa, consideramos que o processo de desenvolvimento linguístico pode não estar acontecendo de maneira tão natural quanto deveria, mas sim em uma forma sistematizada de aprendizagem.

Ainda, Sacks (1995/2005) nota, ao nos narrar a história de um professor, Schaller, que ensinava língua de sinais para um surdo chamado Ildefonso, identificou que o estudante repetia os movimentos dos sinais. Assim, a hipótese formulada por Sacks (1995/2005) era a de que Ildefonso não compreendia que os sinais tinham significados, ele apenas os repetia. Como observou, inicialmente ele apenas conseguia discernir os contextos de uso dos sinais. Com o passar do tempo, ele começou a compreender o processo simbólico da língua e a se apropriar da mesma para se comunicar.

No caso de Elsa, acreditamos que a repetição das questões não se refere ao seu desconhecimento dos sinais em Libras, pois o diálogo acontecia de maneira natural e nesse momento ela já era bem compreendida. No exemplo citado sobre a repetição quanto aos dias das aulas de Educação Física, tal constatação foi baseada ao se verificar que ela mantinha nos turnos de fala a lógica esperada. Quando se perguntou, por exemplo, “Que dia é hoje?” e Elsa respondeu “Segunda-feira”. E quando se indagou novamente sobre qual era o dia da Educação Física e ela respondeu “Terça e quarta” e concluindo, juntamente com a intérprete, que nas segundas-feiras não tinha aula de Educação Física. Logo na sequência, ela se dirige à professora para fazer a mesma pergunta.

A outra hipótese é que talvez essa repetição seja uma tentativa de manter a interação, o diálogo. Talvez ela ainda não tivesse um amplo leque de temas para a manutenção da conversa e das interações, e não concebesse que a pergunta “Hoje tem Educação física?” exige uma resposta muito pontual, não havendo a necessidade de manter esse tópico por muito tempo, logo, soando repetitivo.

Memória 6:

Ainda sobre situações envolvendo a comunicação em Libras de Elsa, no início das observações notava-se uma dificuldade em compreender perguntas, o uso do pronomes interrogativos, e também as partículas explicativas que dão coesão para as respostas, entre outros aspectos gramaticais. Cerca de um ano depois de manter contato diário com a intérprete na escola, e de frequentar o projeto com surdos, constatou-se uma evolução:

Acho que hoje a estudante surda começou a entender o uso do “Porquê?” e do “O quê?”. Lembro que acho que foi ano passado que notei que ela nunca respondia às questões da prova que eu interpretava. Somente há algum tempo atrás que fui refletir que parece que ela não entende a função da argumentação, pois ou é “sim” ou é “não”; ou “pode” ou “não pode”. Ela nunca explica o por quê de querer ou não querer algo, etc. Venho tentando explicar para ela a diferença do “por quê” e o “o quê”, tentei usar muitos exemplos. Vamos ver se ela conseguirá mesmo se apropriar disso.

(Diário de campo datado em: 20 de junho de 2017)

Sacks (1995/2005) em suas investigações cita o caso de uma menina, Charlotte, que era uma criança surda congênita e que desde pequena teve contato com a língua de sinais. Sacks (1995/2005) observa que Charlotte: “[...] Nada havia do isolamento que com tanta frequência vemos surdos - e nada de linguagem “primitiva” (O quê é isso? O quê é aquilo? Faça isso! Faça aquilo!)”; transmitir um senso de lógica e casualidade ou deixar tudo no nível obtuso do inexplicável”.

Diferentemente de Elsa e de vários outros surdos brasileiros, Charlotte teve contato com a língua de sinais ainda quando era um bebê. Logo, seu processo de aquisição da língua de sinais ocorreu de forma gradual e natural. Assim, Sacks (1995/2005) observa que ao compararmos o caso de Charlotte com o dos demais surdos que tiveram aquisição tardia da língua de sinais, pode ser que as construções das frases sejam deficitárias quanto ao senso de lógica e de causalidade.

Memória 7:

Por mais que em alguns momentos Elsa demonstrasse falta de coesão e coerência e/ou a falta da noção de causalidade na manutenção de um diálogo, em vários momentos de interação social por meio da Libras, ela empregou as regras gramaticais muito bem. Na última memória que trago neste tópico sobre as observações quanto ao uso da Libras, retrato um evento em que ela recorreu à interpretação como mediação entre a sua comunicação com os colegas em situação extra classe:

De fato, os dias que tem Ed. Física são os mais comunicativos: as crianças saem do isolamento de suas cadeiras e interagem. Hoje mesmo Olaf começou a chorar e explicou às colegas que ela estava chorando porque sua avó morreu. Os meninos continuaram jogando bola e “brincando” de machucar um ao outro e as meninas se mobilizaram para ouvir o desabafo da colega. Elsa ficou comovida e me perguntou se eu podia interpretar para Olaf o que ela queria falar para a amiga. Então ela sinalizou algo como “Sua avó morreu e isso é ruim. Mas calma, minha avó vai morrer daqui um mês, dois meses, não sei, e eu vou chorar também”. Achei bonita a atitude dela de querer dizer algo para a confortar a amiga. Me pareceu tão sincero, embora possa parecer meio estranho uma pessoa que está em luto ouvir isso.

(Diário de campo datado em: 9 de agosto de 2017)

Relendo esta memória no diário de campo, pode-se notar que Elsa evoluiu na utilização da Libras. Esse relato, como foi registrado quase no final do ano letivo e, também, após mais de um ano de contato regular com a Libras por ela, demonstra que a língua de sinais passou a ocupar um lugar de maior destaque em sua comunicação. Pois, no caso, ela está falando de emoções como a morte e, em geral, é comum que as pessoas se sintam mais confortáveis para falar de sentimento na língua que se sentem mais acolhidas.

5.3 A Apropriação do Português escrito e oral

O Português está presente na vida dos ouvintes quase que 24 horas por dia, seja escrito, seja oral. Por ser a língua oficial do Brasil e pelo fato de quase todos meios legais de comunicações usarem dessa língua, pressupõe-se a necessidade dos surdos também se apropriarem dela, ainda que Libras seja a sua primeira língua. Nesse caso, o português se constituirá na L2. Ainda que compreender o processo educacional que envolve o ensino e aprendizado de Português para os surdos, no que se refere à metodologias, não seja o foco maior desta pesquisa, e sim conhecermos e percebemos a apropriação da língua e seu uso no cotidiano escolar, na modalidade oral ou escrita, por Elsa, se faz necessário entender um pouco mais sobre o papel ocupado pela Língua Portuguesa na vida dos surdos, como segunda língua.

Historicamente, é sabido que “o processo educacional dos surdos foi marcado por fracassos e pela desistência desses em permanecer nos ambientes escolares, os quais não apresentavam as condições necessárias para, de fato, incluí-los no processo de ensino-aprendizagem” (VALADÃO et al., 2016, p. 165). Nesse sentido, Silva et al. (2006) percebeu que é comum encontrarmos surdos que não desenvolvem a leitura e a escrita, ainda que tenham concluído todas as etapas da Educação Básica.

Sobre esse processo educacional vivenciado pelos surdos no Brasil e no mundo, a professora pesquisadora Karin Strobel (2009) traça uma linha do tempo que vai desde a idade antiga, ou antiguidade, até os dias contemporâneos. Essa breve explanação nos faz entender, com mais clareza, os aspectos envolvidos nessa problemática. Importa mencionar que embora Strobel (2009) não apresente as fontes de sua pesquisa, seu estudo é bastante aceito pela comunidade de pesquisadores da área.

No âmbito da educação dos surdos, para autora, existiram três diferentes abordagens, que tiveram implicações no desenvolvimento linguístico e educacional dos mesmos. Vale destacar que nenhuma das abordagens foram extintas, mas adquiriram novos significados nos dias atuais. Como pontua Quadros (1997), a primeira abordagem, denominada *Oralismo*, constitui-se na educação por meio da língua oral, oralista, período em que a educação dos surdos fundamentou-se como uma “recuperação” da fala. O oralismo ocasionou várias problemática, todas elas relacionadas ao fato de o surdo, ainda que utilizando dispositivos eletrônicos de amplificação sonora, não conseguem adquirir, de forma natural, a língua falada, como acontece com os ouvintes. Para Quadros (1997), “o processo de aquisição da língua falada pelo surdo jamais ocorre da mesma forma que acontece com a criança que ouve,

porque esse processo exige um trabalho sistemático e formal” (QUADROS, 1998, p. 22). Na abordagem oralista, o uso de sinais eram proibidos, pois argumentava-se que a facilidade na aquisição da língua de sinais deixaria os surdos desinteressados na fala oral, dada a necessidade de treinamento intensivo.

A segunda abordagem, a *Comunicação Total*, constitui-se não mais na proibição da utilização de sinais, mas nesse caso a língua de sinais, assim como gestos, mímicas e outras estratégias, tinham como objetivo apoiar o desenvolvimento da linguagem oral pelas crianças surdas. Dessa forma, o ensino caracterizava-se pelo uso dos sinais e da fala, simultaneamente. A maior crítica dessa metodologia foi, certamente, o surgimento do *português sinalizado*, ou seja, de uma comunicação bimodal em que nas estruturas sintáticas⁴⁷ da Língua Portuguesa eram utilizados os sinais da Libras.

A terceira fase, e também a fase em que os Estudos dos Surdos se encontram atualmente, é o *Bilinguismo*. Este propõe, em suma, tornar a educação acessível à criança nas duas línguas. A criança deve ser inserida em contextos de uso da Libras com usuários fluentes, especialmente surdos adultos para desenvolvê-la naturalmente como L1, e, no contexto escolar, deve aprender a Língua Portuguesa como L2. A partir da década de 90, estudos “têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural” (QUADROS, 1998, p. 26). Embora as duas primeiras fases fizerem parte de uma história da Educação dos Surdos no Brasil, cujos resultados não foram satisfatórios, ambas as metodologias ainda são empregadas em algumas escolas e contextos familiares. Observa-se que isso ocorre, em parte, pela falta de informação em se compreender o valor linguístico da Libras como uma língua natural, sua ampla possibilidade de acesso pelos surdos, dadas as características visuais e espaciais, e ainda a importância que a língua assume para o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e educacional dos surdos.

⁴⁷ É sabido que a Libras, como língua natural, possui uma gramática e, portanto, estruturas gramaticais próprias que se diferem do Português.

5.3.1 O uso do Português oral

Diferentemente do que se pensa o senso comum, é sabido que nem todas as pessoas surdas são mudas, e vice-versa. Pois, não é porque haja um limite auditivo que a pessoa não possa aprender a articular palavras, a falar. Todavia, o desenvolvimento da linguagem oral pelas pessoas surdas ocorre de maneira sistematizada, diferente do que acontece com os ouvintes, isto é, de maneira espontânea. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento da linguagem oral requer treinamento com metodologias específicas, desenvolvidas por profissionais especializados nesta área, como os fonoaudiólogos. (QUADROS, 1998).

Memória 8:

Sobre o significado social da Língua Portuguesa no contexto escolar, destaca-se de um fato que ocorreu no início do ano letivo de 2017. Por hábito e, também, por recomendação da Secretaria de Educação, no início das aulas a escola é orientada a desenvolver atividades de integração entre todos os estudantes. A proposta objetiva acolher e integrar os estudantes, os funcionários e os professores novos e antigos na instituição. Nas reflexões, enquanto intérprete, observa-se:

A atividade diferenciada de hoje na escola foi: Show de talentos. Essa atividade consiste em os alunos mostrarem seus talentos cantando e/ou tocando canções e também dançando alguma canção. Elsa já foi me perguntando “O que é isso?” e eu fui explicar. Depois, quando as apresentações se seguiam eu e ela trocamos sorrisos meio desconfortáveis. A tradução de nada servia, o som estava péssimo e não me passaram as músicas com antecedência. Só haviam vários desconfortos. Cansada de nada entender e de não ver a graça que tinha naquela atividade, como alguns alunos desafinarem ou errarem a cifra, ela [Elsa] se juntou a um grupo de colegas. Ao se juntar ela fingia cantar também as músicas, movimentando os lábios de maneira arbitrária na tentativa de reproduzir o mesmo som e cantar junto.

(Diário de campo datado em: 8 de fevereiro de 2017)

Neste episódio, podemos extrair a complexidade que envolve a discussão sobre a identidade surda, pensando na apropriação da língua oral, como, também, em todos os hábitos que diferenciam a cultura surda da cultura ouvinte. Também demonstra a falta de preparo das escolas inclusivas para se estabelecer como um ambiente bilíngue, enquanto favorecedor da diversidade linguística, bem como na promoção do respeito e da valorização das diferenças. Nesse caso, seria um verdadeiro “Shows de talentos” se contemplasse, de fato, todos os talentos, todas as diversidades dos estudantes ali presentes.

De todo modo, é interessante observamos o mecanismo de simbolizar que a estudante surda utilizou na tentativa de compreender a atividade e de se inserir no contexto, que era

prioritariamente ouvinte. Esse fato também pode ser atribuído ao que Vygotsky diz sobre o papel de simbolizar na formação da criança. Isto é, assim como as crianças brincam de ser pai ou mãe com bonecas, no intuito de “treinar” ou de manifestar uma vontade, a Elsa manifesta seu desejo de se inserir naquele contexto, de participar da atividade, ao fingir cantar. Esse movimento seria o de criar uma situação imaginativa no intuito de realizar um desejo: *o fazer de conta*. Nessa brincadeira importa observar a apropriação da linguagem oral, e de hábitos da oralidade, como o de cantar, enquanto um mecanismo de interação, o que entendemos também fazer parte da construção da identidade de Elsa, já que naquele ambiente não havia nenhum referencial surdo para ela se identificar.

Ainda, Vygotsky (1984/1991), ao avaliar episódios de imitação, considera que existe uma intensa e dinâmica relação de influência entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo que aquela precede temporalmente ao desenvolvimento. Também nesse sentido, a imitação consiste, para Vygotsky, na interiorização progressiva de instrumentos mediadores e se inicia sempre no exterior, na Zona de Desenvolvimento Proximal. Há, portanto, um papel nos processos interpessoais da imitação por meio dos quais os indivíduos internalizam condutas mediadas pelos sujeitos, que no caso de Elsa, no ambiente escolar, seriam os colegas ouvintes.

Este fato da imitação é recorrentemente, visto também em depoimentos de pessoas surdas, tais como da Sandrine, exposto no documentário “Sou surda e não sabia”⁴⁸, cuja cena que a imitação está presente se refere a quando os pais presenciam a filha surda brincando com um microfone, fingindo cantar. Ao analisarmos a situação apresentada no filme, percebe-se que a criança surda apenas está vivenciando a brincadeira simbólica defendida por Vygotsky, ao passo que para os pais ouvintes a atitude é considerada inapropriada, uma vez que é percebida enquanto sons desconexos e/ou ruídos sem sentido, deixando, muitas vezes, de ser estimulada ou até inibida nas crianças surdas. A brincadeira simbólica faz parte do desenvolvimento das crianças, como, por exemplo, quando usam um pano nas costas como uma capa de super-herói, imaginado voar. Ao observar tal conduta, os adultos compreendem que a simulação faz parte de uma brincadeira e não temem que a criança venha a acreditar que possa realmente voar, o que colocaria sua vida em perigo. Porém, para os surdos, as brincadeiras relativas às situações que remetem ao sentido da audição são percebidas como inadequações, e não como experiências naturais ao desenvolvimento.

⁴⁸ OCHRONOWICZ, I. *Sou surda e não sabia*. Filme. 2009, França. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=Vw364_Oi4xc>. Acesso em: 27 nov. 2018.

No que tange à imitação para o treinamento da fala, Laborit (2000) apresenta um importante relato sobre sua percepção, enquanto surda, da fala oral, bem como dos procedimentos adotados para lhe ensinar:

Desde a minha infância que considerei as palavras como uma coisa bizarra. E digo bizarra pelo que inicialmente continham de estranho. O que queria [sic] dizer aquela mímica das pessoas à minha volta, com a boca num círculo ou esticada em diferentes caretas, os lábios formando trejeitos esquisitos? [...] o muro invisível que me separava dos sons correspondentes àquela mímica era ao mesmo tempo de vidro transparente e de concreto. Imaginava encontrar-me dum lado desse muro e os outros, de igual modo, do outro lado. *Quando eu tentava reproduzir a sua mímica como um macaquinho de imitação, continuavam a não ser palavras, mas letras visuais.* Por vezes ensinavam-me palavras de uma sílaba, ou de duas sílabas, como "papá", "mamã", "tátá,". Os mais simples conceitos eram ainda mais misteriosos. (LABORIT, 2000, p. 7, *destaque nosso*)

Nesse trecho, percebemos pelo depoimento de Laborit (2000) certo estranhamento dos ouvintes em relação às tentativas de imitação da fala oral pelos surdos, e, de igual maneira estranha, as impressões dos surdos em relação às articulações orofaciais que são pertinentes à língua oral. Porém, ainda que haja o estranhamento, Laborit (2000), assim como Elsa e Sandrine, tenta se apropriar da fala por meio das imitações.

Ainda, sobre as imitações, ou o brincar de faz de conta, Santos (2009) entende que:

[...] a brincadeira de faz-de-conta é o *locus* em que a imaginação na infância se manifesta e se desenvolve, possibilitando à criança tornar-se aquilo que não é e permitindo-lhe ultrapassar os limites postos pela realidade. Um espaço de construção de sentidos e de significados no campo da produção dos saberes. (SANTOS, 2009, p. 166)

Dessa forma, concordamos com os estudos que afirmam que a imitação, isto é o brincar de faz-de-conta, é algo positivo para o desenvolvimento do indivíduo. No entanto, destacamos que ao considerarmos a idade de Elsa, aproximando-se da adolescência, o imitar do cantar, sem sucesso, ocasionou um certo constrangimento entre os ouvintes, pois, nessa situação, a imitação em nada pareceu com uma estratégia educacional lúdica, mas com uma exclusão por não contemplar todos os talentos ali presentes.

Memória 9:

Esse constrangimento e/ou falta de aceitação da não apropriação de Elsa da linguagem oral, também foi notado em outros momentos no ambiente escolar, bem como registrados em diário de campo. Para ilustrar, temos outra memória em que um dos estudantes da turma deixou explícito esse estranhamento por meio de uma rejeição:

Ultimamente, os alunos andam extremamente irritado. Com isso, um colega de Elsa tem falado coisas horríveis para ela, como palavrões e xingamentos. Dentre essas ofensas ele falou que queria namorar com uma menina que fala, e não que fizesse sons (ele imitou) iguais aos emitidos por Elsa. Porém, Elsa nunca havia dito que queria namorar com ele, mas ele disse isso. Como eu estou interpretando o que a professora fala, às vezes seleciono não interpretar essas ofensas, pois ele faz isso o tempo todo e fica por conta da professora chamar a atenção dele. Na maioria das vezes em que interpreto tais ofensas, ela não dá resposta ao colega. Porém, entre tantas, hoje ela se manifestou. E, como esperado, foi uma confusão! Mas no fim foi muito bom ver como a Elsa ganhou autonomia. Ela foi na direção reclamar desse fato.

(Diário de campo datado em: 18/05/2017)

Ainda que tenha sido um caso isolado, os episódios de *bullying* eram recorrentes na escola. Porém, menos recorrente entre os colegas da sala de Elsa, do que para com as demais crianças que estudavam na instituição. Nesse aspecto, nota-se a emergência de se fazer um trabalho não apenas com a estudante surda em si, mas, também, com toda a instituição. (VALADÃO; ALVES, 2017). Uma vez que a instrução sobre as diferenças permite criar um ambiente escolar mais livre de pré-julgamentos e de preconceito.

Também nesse sentido, sobre a língua oral, apresentamos um trecho da surda Shirley Vilhalva (2004, p. 5) que representa a sua visão de surda sobre viver em um contexto em que a língua predominante é a oral, em comunicação cotidiana com os ouvintes :

Sabe...
Quantas vezes cheguei perto para falar e não consegui
Quantas vezes meus olhos falaram e você nem ligou
Quantas vezes minhas mãos chamaram e você nem se importou
Minha vontade de contar coisas bonitas ia morrendo...
Meus olhos iam se apagando...
Minhas mãos iam silenciando...
E eu me sentia só, num mundo que não era meu...

Aos poucos fui nascendo novamente...
Aceitando seu mundo...
E descobrindo nele coisas maravilhosas:
A existência do som, da palavra, das cores...
Só não consegui identificar a sua voz...
[...]

Na primeira estrofe, notamos, a partir do poema de Vilhalva (2004), que a falta de comunicação causada pela ausência de uma língua em comum traz a sensação de não pertencimento a um determinado grupo e/ou certo deslocamento por conta do isolamento linguístico. Já na segunda estrofe, quando o cenário muda, compreendemos que seu pertencimento veio após a descoberta da língua de sinais. Desse modo, a língua de sinais passa a ser não só um fator de construção identitária do indivíduo, como também ajuda a

entender o mundo que antes era tão desconhecido, o mundo ouvinte, ainda que o som não seja compreendido. Assim como compartilha também Vilhalva (2004, p. 14):

Várias vezes me encontrei balbuciando ou falando ou mesmo gritando, pensava que estava falando como um pessoa ouvinte e logo descobri que não era verdade, o que eu imaginei ter dito não chegou a ser compreendido e muito menos ouvido por alguém e que quando as pessoas diziam algo para mim eu verificava que não estava compreendendo.

Por sua vez, ainda no que se refere ao processo de imitação, também podemos atribuir novos significados aos estudos das emoções de aprendizes de línguas estrangeiras, concentrados no âmbito da Linguística Aplicada. Nesse sentido, Miccoli (1997) e Aragão (2008), indicam a existência da relação entre as experiências sociais e as emoções, as quais acompanham os estudantes de línguas, cujo desenvolvimento do aprendizado pode ser atribuído às diferentes experiências prévias, crenças e relações emocionais que ocorrem no contexto escolar. Ainda nesse contexto, tanto Miccoli (1997), quanto Aragão (2008), perceberam que ao se expressarem em uma língua que ainda não dominam plenamente, os aprendizes podem ter medo de ser criticados pelos demais colegas e envolvidos nas atividades escolares. Este medo reflete na não participação do estudante e/ou a não continuidade da realização das atividades. No caso de Elsa, consideramos que o medo de ser criticada, ou de ser diferente, pode a ter levado a desenvolver a conduta de imitação dos colegas, para ser inserida no contexto linguístico ali predominante.

Memória 10:

Como já apresentado, a linguagem oral de Elsa era restrita e ela possuía pouco vocabulário. Todavia, é importante observarmos que, embora limitada, Elsa se apropriava de algumas palavras da língua oral, como demonstrado no relato a seguir, que não aconteceu dentro do ambiente escolar, mas fora, em frente à escola:

Hoje, logo que cheguei de manhã na escola, Olaf e Anna saíram da “fila da oração” e foram correndo me contar o que Elsa fez. Aparentemente quando os meninos chegaram ou estavam vindo para a escola, eles encontraram um casal homoafetivo. Pela narrativa delas, Elsa ficou olhando e oralizando “não pode”. Assim, eu fui conversar com ela e expliquei para ela que está tudo bem, que as pessoas podem se relacionar com quem elas quiserem. Aliás, não é um problema. Engraçado, parece que ela está descobrindo o mundo, explorando, questionando. É muito bonito ver como que agora sim ela parece que está imersa no mundo. Ela parece mais autônoma. Acho que depois dessa conversa que tivemos, apesar de assustada, acho que ela conseguiu compreender e ter seus próprios pensamentos. Por exemplo, quando eu disse que não tinha problema

nisso ela explicou que ela disse para os meninos que não pode porque a mãe dela fala que não pode. E ao me explicar como que ela falou para eles, e ela oralizou “Não pode. Mãe. Não pode”.

(Diário de campo registrado em: 7 de junho de 2017)

Neste trecho, pode-se notar que Elsa utilizou da oralidade para se expressar com pessoas que são desconhecidas para ela, mas que, certamente, ela havia percebido que eram ouvintes, dada a estratégia linguística adotada. Ainda que ela não construísse uma estrutura completa em Português oral, com os elementos “não pode” e “mãe” dava para entender que ela estava se referindo a uma orientação dada por sua mãe. Sobre a opção linguística de acordo com o interlocutor, a situação, resguardando suas particularidades, pode corroborar com Quadros (2012), quando discorre sobre o bilinguismo na educação de surdos. A autora ilustra o caso de uma criança ouvinte filha de pais surdos que utilizava tanto a língua Portuguesa quanto a Libras. A fim de verificar a produção da criança em língua de sinais, ela, pesquisadora ouvinte sinalizante, fez perguntas em Libras para a criança, que imediatamente respondeu em português para a investigadora e se dirigiu ao pai sinalizando em Libras. Para Quadros (2012, p. 189) a criança bilíngue “faz a mudança de código (*codeswitching*) de acordo com o interlocutor ouvinte ou interlocutor surdo de forma apropriada”.

No caso de Elsa, percebemos que a alternância de código envolveu o Português oral, a Libras, e outras estratégias comunicativas como gestos, mímicas, desenhos, escrita

5.3.2 O uso do Português escrito

É sabido, no âmbito da História, que as primeiras representações gráficas do ser humano são encontradas na pré-história. Essas representações nos remetem para o princípio do símbolo, designado por imagem simples, encontradas, em geral, nas pinturas rupestres. Nesse processo, o homem compreendeu que era possível transmitir uma mensagem ainda que não estivesse ali para produzir, presencialmente, tal mensagem. Nesse sentido, a escrita se caracteriza enquanto um grande marco da evolução humana, pois é principalmente por meio da escrita que registramos nossas memórias e nossa história, que é passada de geração em geração.

Dessa forma, é importante o ensino e aprendizado da Língua Portuguesa, uma vez que para a inserção nas camadas sociais, educacionais e administrativas, tal habilidade será requerida. Todavia, o processo de alfabetização e letramento das pessoas surdas têm gerado grandes discussões, tendo em vista os desafios encontrados pelos educadores. A princípio, sabe-se que, em geral, as crianças ouvintes entram na escola já dominando o Português (na modalidade oral), e assim elas não precisam adquirir uma língua, mas aprender o sistema

convencionado de escrita. Já no caso das crianças surdas, por sua vez, elas terão contato com o ensino formal do Português após entrarem na escola. Isto é, em todos os sentidos, o Português é uma língua nova, a qual exigirá metodologias de ensino e aprendizado diferentes daquelas voltadas aos ouvintes, que estudarão a modalidade escrita da língua que já dominam.

Nesse sentido, as discussões sobre as produções textuais de Elsa levam em consideração o processo de desenvolvimento do Português, na modalidade escrita, conforme língua estrangeira/segunda língua.

Produção 1:

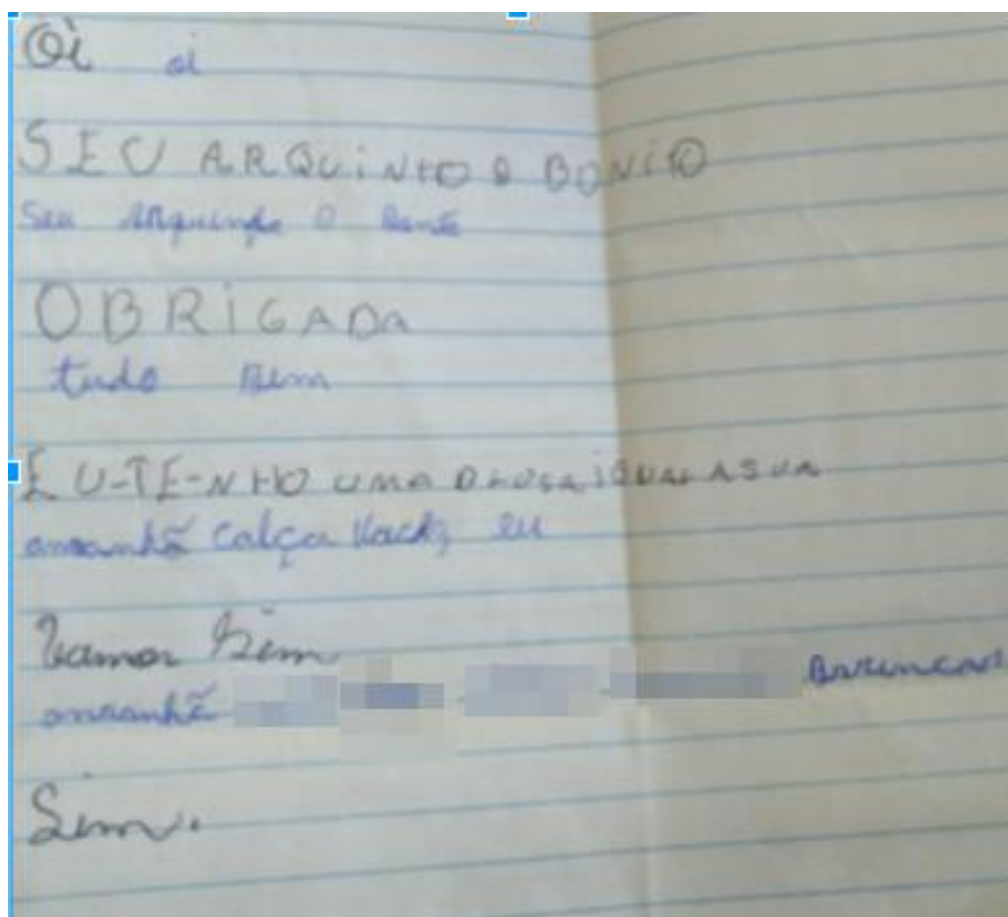


Figura 5: Diálogo escrito entre Anna e Elsa

Fonte: texto produzido pelas estudantes Anna e Elsa registrado em diário de campo.

Quadro 1: Diálogo digitalizado entre Anna e Elsa

Texto digitado com linhas numeradas	
[Anna]	1- Oi
[Elsa]	2- oi
[Anna]	3- SEU ARQUINHO E BONIO
[Elsa]	4- Seu Arquinfo o Bonito
[Anna]	5- OBRIGADA
[Elsa]	6- tudo Bem
[Anna]	7- EU-TE-NHO UMA BLUSA IGUAL A SUA
[Elsa]	8- amanhã calça Vocez eu
[Anna]	9- Vamos sim
[Elsa]	10- amanhã Anna Olaf Elsa Grud Bsrincar
[Anna]	11- Sim.

Esse diálogo escrito aconteceu por meio da intermediação da intérprete, que traduziu a comunicação à medida que a estudante surda pedia: fazendo o sinal e a intérprete fazendo a datilologia, e vice-versa. Nesse diálogo Anna diz que o arquinho (tiara) da Elsa é bonito e ela diz a mesma coisa, copiando a mesma frase da colega. Depois, combina com a amiga de virem no outro dia com calça e que elas também iriam brincar juntas com outras colegas da sala.

Memória 11:

Ainda envolvendo a apropriação do Português escrito, entendemos que o processo de leitura ocorre de modo diferente aos ouvintes, uma vez que:

O processo de elaboração mental de leitura também não segue os passos normais de leitura, ou seja de gramática. O conceito de princípio, meio e fim, não acontece com o surdo como é normal com uma criança ouvinte. Sua necessidade vai direto ao fim, ou ao meio e muito depois ao princípio do que se é falado. Daí sua dificuldade, mesmo que seja alfabetizado, de elaborar um texto ou interpretar uma história. Sendo que o processo de percepção visual através da leitura de palavras faladas é mais lento para elaboração de um pensamento ou resposta a uma pergunta. (VILHALVA, 2004, 25-26)

Nesse sentido, há um episódio que aconteceu no ambiente escolar em relação ao desenvolvimento da Leitura de Elsa, o qual foi registrado no diário de campo, acerca do contato com livros. Havia, uma vez por semana, um momento em que todos os estudantes poderiam pegar emprestado livros na biblioteca. Em uma dessas idas à biblioteca, Elsa

escolheu o livro “A viagem de preguicinha”, de Francis Rodrigues (2003)⁴⁹. O episódio é relatado abaixo:

A história contada nesse livro é sobre um bicho preguiça, fêmea, que sonha em conhecer a cidade. Depois de 10 dias, sem pressa, ela chega à cidade. Lá chegando encontra uma menina chamada Icy⁵⁰ que a leva de volta para a floresta, com a ajuda de seus pais.

Após sinalizar a história para Elsa, digo, enquanto eu sinalizava, Elsa notou que a menina, Icy, tinha o mesmo nome que a colega da sala. Alegre por ter lido ela mostrou a todos os colegas a palavra “Icy” e soletrava: I-C-Y. Igual a Icy, fazia o sinal, da amiga. Bom, só tenho a dizer que isso sim foi um final feliz.

(Diário de campo datado em: 23 de fevereiro de 2017)

Nesse sentido, o processo de aprendizado da leitura dos surdos ocorre sem que haja o estabelecimento da relação entre os fonemas e as letras do alfabeto. Segundo Gesueli (2012), baseada em Vygotsky (1987), o desenvolvimento da leitura e da escrita não depende do desenvolvimento da fala, pois envolvem processos mentais diferentes, bem como uma intenção comunicativa também diferente, já que durante a elaboração da escrita o interlocutor não está presente, demandando um complexo grau de abstração.

Por sua vez, Sacks (1995/2005) advoga pela importância da escrita aos surdos, ao trazer o pensamento do médico-filósofo, Cardano, do século XVI, em que já se constata que:

É possível dar a um surdo-mudo [sic] condições de ouvir pela leitura e de falar pela escrita (...) pois assim como diferentes sons são usados convencionalmente para significar coisas diferentes, também podem ter essa função as diversas figuras de objetos e palavras. (...) Caracteres escritos e idéias [sic] podem ser conectados sem a intervenção de sons verdadeiros. (CARDANO, século XVI apud SACKS, 1995/2005, p. 29)

Ainda, Sacks (1995/2005) chama a atenção para a existência de línguas que são puramente escritas, à saber a língua erudita empregada durante mais de mil anos pela elite chinesa. Esta língua nunca foi falada, pois nunca destinou-se que esta fosse falada. Assim como os estudos atuais de Latim e Grego Antigo que se baseiam, muitas vezes, apenas na tradução, isto é, restringindo à leitura de documentos antigos pelos classicistas. Ainda, não restringindo essa argumentação aos estudos clássicos, temos o Ensino de Língua para Fins Específicos (ELFE), que se usa de metodologias de ensino e aprendizado de línguas modernas

⁴⁹ PINTO, F. R. A viagem de preguicinha. Belo Horizonte: Fapi, 2003.

⁵⁰ O nome real da personagem principal foi substituído por ser o mesmo nome da estudante ouvinte envolvida na pesquisa.

apenas na modalidade instrumental, isto é, com o foco apenas na leitura, muito utilizado no âmbito científico, cujo objetivo não é desenvolver a compreensão auditiva e nem a fala, mas sim a leitura.

Nesse sentido, os surdos podem aprender uma língua escrita, estritamente. Todavia, importa lembrar que as metodologias para o ensino e aprendizado do Português escrito devem ser apropriadas, objetivando o ensino da língua por meio de metodologias de segunda língua: metodologias que respeitem a especificidade da cultura visual do surdo; que considerem que o processo de alfabetização da pessoa surda é diferente de uma pessoa ouvintes; e que reconheçam que o processo de aquisição de linguagem influenciará diretamente do seu processo cognitivo no sentido de aprender uma nova língua. (SILVA; COSTA; LOPES, 2014).

Nesse caso, vale ainda destacar as dificuldades que as escolas brasileiras têm em promover o ensino da língua escrita para surdos. Isso porque, de acordo com Gesueli (2012), há na escola uma cultura de escrita que defende uma estrutura rígida de ensinar a Língua Portuguesa e que rejeita tudo o que não atende a esse padrão. O fato é corroborado por Karnopp (2012), ao constatar que “a escrita dos surdos é frequentemente estigmatizada e inferiorizada, sendo que as produções textuais são consideradas “erradas” conforme estabelece o português padrão, e, ainda, seus textos não são compreendidos a partir das relações autor-texto-leitor” (KARNOPP, 2012, p. 226). A autora ainda destaca a necessidade de a escola proporcionar mudanças que promovam a autonomia dos surdos mediante a leitura e escrita, dada a importância que a Língua Portuguesa representa como “capital cultural” (KARNOPPP, 2012, p. 232) também aos surdos.

Tal autonomia não pode ser constatada em nosso estudo, já que, no âmbito da leitura, a estudante estava com idade de 12 anos, matriculada na 5ª série, e conseguia ler com autonomia apenas o nome próprio de uma colega, algo que remete à pré-escola ou às séries iniciais. O fato é corroborado ao observarmos que essa problemática chega a ultrapassar educação básica, adentrando também ao ensino superior, como observado em um estudo cujo sujeito de pesquisa era uma estudante surda, com aquisição tardia de Libras, que chegou à Universidade sem o domínio da leitura e escrita (VALADÃO et al., 2018).

Memória 12:

Continuando a discussão sobre o ensino e aprendizado de Português, sem dúvidas, o aprendizado de qualquer língua estrangeira ou segunda língua é algo desafiador. No caso do

Português escrito, para os surdos cuja primeira língua é uma língua de sinais, essa tarefa tem se tornado algo ainda mais árduo. Não por falta de habilidade dos surdos, mas pela carência de formação metodológica dos professores, em que dia após dia reproduzem em salas de aulas inclusivas práticas de ensino que se baseiam no conhecimento prévio da língua oral que os estudantes ouvintes já possuem ao ingressarem na escola. Tal incompatibilidade metodológica não consegue dar subsídios para que haja um desenvolvimento da aprendizagem do português de maneira eficaz pelos surdos. Nesse aspecto, Elsa também sempre demonstrava desafios no processo de aprendizagem da língua como L2, como percebido no relato a seguir:

Estávamos em mais uma aula de Português tradicional. A professora copia no quadro, pede para os alunos lerem em voz alta. Elsa copia, minha mão “quase cai” interpretando todo mundo lendo a mesma coisa. Elsa começa a desenhar, a professora (substituta) fala para ela copiar e parar de desenhar. Elsa fica brava, arranca uma folha do caderno, escrever, escrever, para, me pergunta como escreve o sinal de “trabalhar”. Por fim, ela me entrega a folha e sinaliza “Eu sei escrever, mas é chato!”. Em seguida ela levanta e sai para beber água.

(Diário de campo datado em: 15 de maio de 2017)

Neste episódio, notamos que o ensino do Português na escola gerava uma aprendizagem muito árdua e deficiente para a aluna surda, no sentido de que as práticas eram mecânicas, por vezes sem significado, apenas orientadas para a memorização do vocabulário ou para a organização da sintaxe. Elsa nos mostra que não se trata apenas da dificuldade em aprender a língua, escrita, mas em um não pertencimento, ou, em suas palavras, algo chato.

Esse fato corrobora as considerações de Karnopp e Pereira (2012) ao verificarem que os professores pouco estimulam as práticas de leitura e escrita junto aos surdos por julgarem que ele terão muita dificuldade e “não gostam” de português (KARNOPP; PEREIRA, 2012, p. 154). No entanto, para a autora, o que se observa são práticas descontextualizadas e desvinculadas das experiências de vida dos estudantes, que pouco contribuem para a formação de um leitor crítico. Também Karnopp e Pereira (2012), defende a necessidade de atribuir sentido à leitura e escrita dos surdos, considerando que “as línguas se fundam em usos” (KARNOPP; PEREIRA, 2012, p. 239), e que apenas por meio da língua de sinais a escrita do surdo terá sentido.

Quando, ainda que minimamente, o sentido da prática da escrita lhe é apresentado, ela realiza, como observado na carta escrita aos pais:

Quadro 2: Carta digitalizada de Elsa para a família

Texto digitado e numerado	
1-	Mãe
2- Elsa	Pai
3-	
4- Amo	
5- Te um amor casa *Nome do primo* Te uma	
6- são No não Elsa Amo Mãe Pai	
7- VóVo Amo Elsa Te uma são não	
8- No *Nome da prima* te uma são no Mãe Pia ia *Nome da prima* -> Mãe Pai	
9- O são te um No trabalhar Elsa Ajudar	
10- Mãe Pai casa *nome do irmão"!?	
11-	
12-	
13-	
14-	
15-	
16-	
17-	
18-	D+++

Nota: Texto transcrito por nós.

Nesse texto, percebemos a intenção de Elsa em escrever para a sua família, como o pai, a mãe, o irmão, a prima e o primo e a sua vó. Nessa expressão verbal que se utiliza do Português escrito, o texto, majoritariamente, é composto por nomes próprios, os nomes de seus familiares. Podemos notar que Elsa pauta seus textos em nomes de seus familiares, e de amigos, como observado em outros textos que serão apresentados ao longo deste estudo. Diferentemente da fase que Vilhalva (2004) narra, sobre sua infância: “não me lembro se sabia os nomes das pessoas, demorei muito para entender que eu, as pessoas, as coisas tinham nomes” (p. 14). Certamente, o conhecimento de Elsa sobre os nomes próprios se dá pelo fato de que as crianças começam a aprender o alfabeto para escrever, inicialmente, o seu próprio nome. Na sequência, as crianças passam a aprender nomes de substantivos de duas sílabas, e nomes próprios, de familiares e colegas de turma.

Memória 13:

Entre as várias escritas espontâneas de Elsa, uma em especial foi uma carta escrita para a intérprete, cujo relato é apresentado no excerto que se segue:

Hoje logo que cheguei na escola ela sinalizou: “Você não veio para a escola ontem porque?”. BINGO! Acho que ela entendeu o que é e como se usa o “porque”. Ganhei também essa cartinha dela. Eu fiquei brava porque ela estava violenta com os colegas e a professora não faz nada sobre isso, apenas fica com aquele olhar de “você não vai fazer nada à respeito?”. Acredito que ela escreveu a cartinha para mim para se “redimir”. O engraçado é que ela me deu a cartinha e sinalizou “Você vai colar no seu caderno?”. De certa forma ela parece querer fazer parte da pesquisa. Também, é importante perceber que ela compreende o uso do “gênero/suporte carta”. Ela escrever “de” e “para”, como consta no envelope.

(Diário de campo datado em 22 de junho de 2017)

Produção 3:

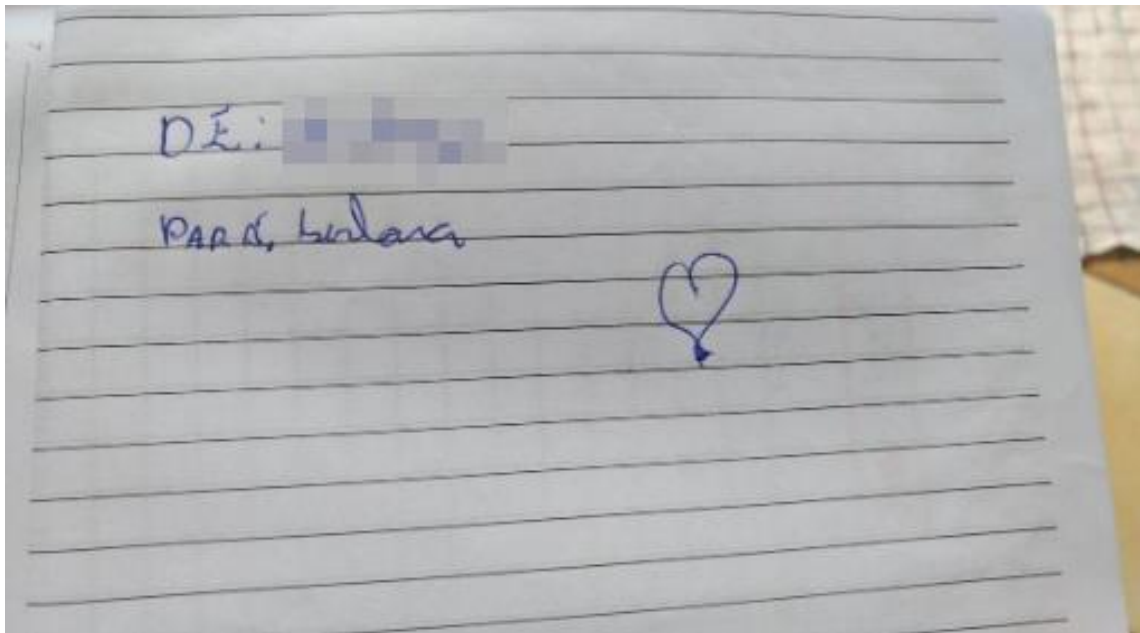


Figura 7: Envelope produzido por Elsa

Fonte: Envelope produzido por Elsa, registrado em diário de campo.

Neste relato, acompanhado das imagens da carta, que veio completa, juntamente com a produção do envelope, percebe-se a compreensão de Elsa quanto ao gênero carta. Ainda que seu texto seja composto de pouca escrita, apresentando predomínio de desenhos, há o domínio da função comunicativa do gênero, como podemos ver a seguir:

Produção 4:

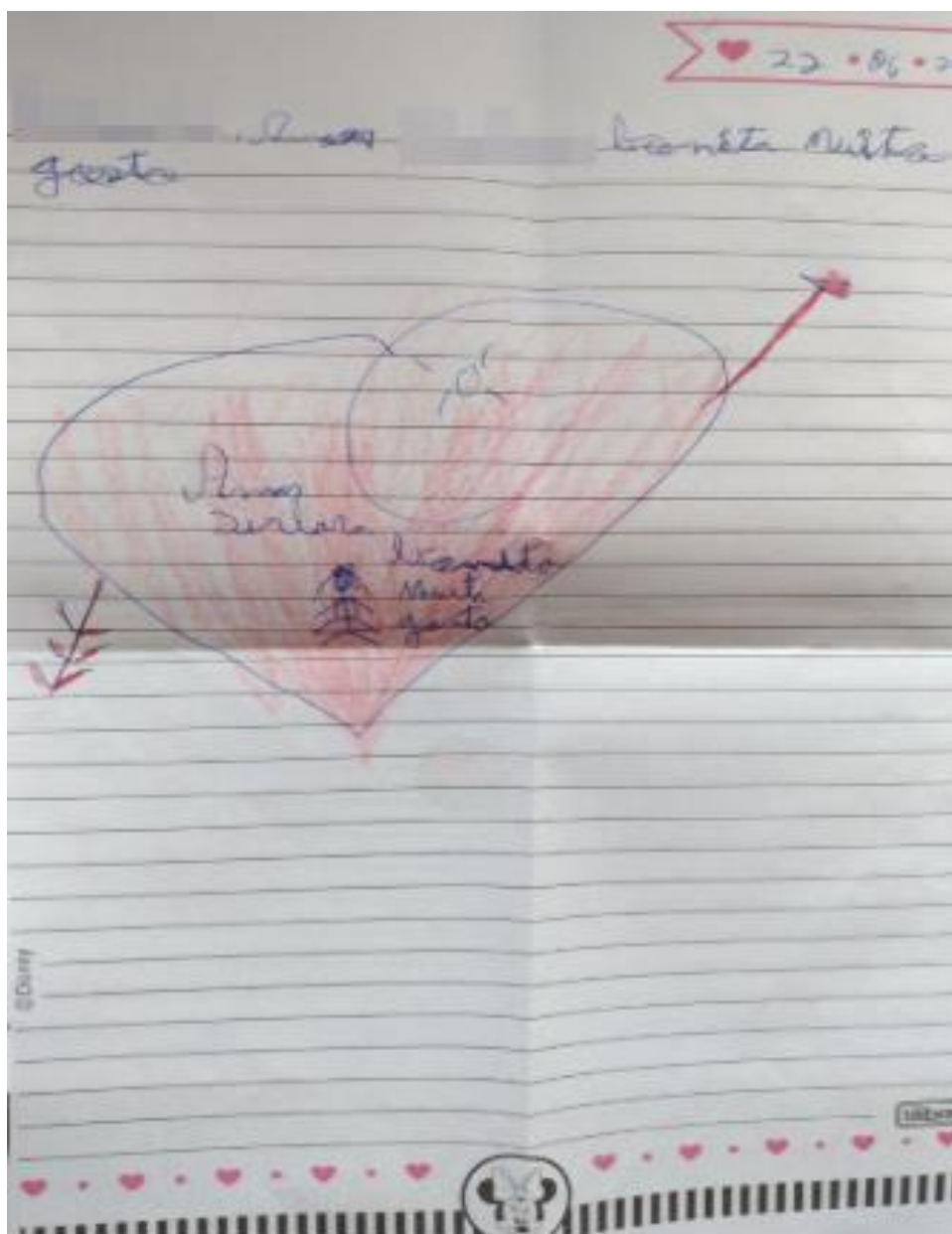


Figura 8: Carta de Elsa para a intérprete

Fonte: Carta produzida pela criança surda e registrado em diário de campo.

Quadro 3: Carta de Elsa para a intérprete

Texto digitalizado e linhas numeradas	
1.	22/06/2017
2.	Sirlara, Amor Elsa bonita Muito
3.	gosto
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	Amor
11.	Sirlara bonita
12.	Muito
13.	gosto

O texto inicia-se com vocativo do nome da intérprete, Sirlara, e posteriormente temos o substantivo “amor” e o nome de Elsa com um advérbio de intensidade “muito” e, posteriormente, “gosto”. No que seria o desenvolvimento do texto, temos ainda a sequência de palavras, colocadas em forma de lista de palavras: 1) amor; 2) Sirlara; 3) bonita; 4) Muito e; 5) gosto. A seleção de tais palavras objetiva expressar, por meio do Português escrito a afinidade e afetividade para com a intérprete. O texto mostra-se mais completo que os anteriores. Uma hipótese para isso é a de que possa ser uma produção muito mais espontânea do que a outra, em que ela se refere ao Português como algo chato, e ainda pelo fato de que nesta última produção ela apropria-se mais de elementos extras verbais, tais como os desenhos.

Ainda, importa fazer vista à ordem estrutural das palavras que não seria compatível com a norma culta brasileira, isto é: sujeito + verbo + objeto. Não nessa última carta, mas em outros, temos a inversão dessa estrutura para: objeto + sujeito + verbo, que é comumente presente na estrutura sintática da Libras, segundo os estudos incipientes de Quadros e Karnopp (2004). Neste sentido, nota-se, neste estudo a influência da Libras no processo de aprendizado do Português, tal como Fernandes e Correia (2008):

[...] é senso comum dizer-se que a língua de sinais deve ser considerada a primeira língua do surdo e a língua portuguesa, sua segunda língua, em termos sógnicos, no entanto, o que isso representa? Estudar e observar os dois tipos de linguagem que estão sendo usados pelo indivíduo bilíngue é, sobretudo, observar duas diferentes formas de pensamento, na medida em que todo pensamento é estruturado em categorias de signos, sendo esses signos dependentes tanto das percepções do indivíduo como das leis e convenções sociais e culturais que determinam as categorias de simbolização e referências daquele determinado código. (2008, p. 22)

Também nesse aspecto, considerando o surdo enquanto bilíngue, é natural que haja essa troca entre ambas as línguas: Libras e Português, ainda que de modalidades distintas: visuo-espacial e oral-auditiva, respectivamente. Nesse sentido, como vimos no capítulo um desta pesquisa, uma vez que os surdos têm, em grande parte das vezes contato com a Libras tardiamente, normalmente quando são inseridos em escolas regulares inclusivas, o aprendizado do Português escrito ocorre simultaneamente à aquisição da Libras. Dessa forma, é natural que haja uma fase de *interlíngua*. Ainda nesse sentido, em alguns estudos sobre a utilização de preposições pelos surdos, como em Goés, 1999; Fernandes, 2003; Mesquita e Salles, 2005; Mesquita, 2008 verificou-se a omissão e/ou o mau uso das preposições pelos surdos, usuários da língua de sinais, de diferentes níveis linguísticos e/ou contato com a língua oral.

Quanto ao uso de desenhos, Gesueli (2012) realiza uma interessante investigação centrada na comunicação visual presente na escrita de surdos, que vai ao encontro das características observadas na carta supra apresentada. Defendendo a importância do aspecto visual como constitutivo do processo de leitura e escrita dos surdos, a pesquisadora descreve um episódio em que um estudante surdo finaliza uma história, cujo desfecho envolvia a volta de um menino para casa, com a imagem de uma praia. Ao indagar a escolha da ilustração, o estudante explica que “o garoto morava na praia” (GESUELI, 2012, p. 182), e que ele reconhecia na praia a proximidade de sua casa, tornando a escolha totalmente pertinente, embora distante da expectativa inicial da professora.

A pesquisadora destaca que em estudantes pré-escolares, o uso de desenhos acompanhando a produção escrita é bastante frequente, sendo gradativamente substituídos pela palavras conforme o domínio da escrita é estabelecido. No entanto, ela defende a “possibilidade de a imagem fazer parte da produção textual do aluno surdo, dada a experiência visual a que está imbricada, sem que necessariamente esta imagem deva ser substituída por palavras escritas.” (GESUELI, 2012, p. 183). Em nosso estudo, as imagens estavam bastante presentes nas produções espontâneas da estudante.

Memória 14:

Ainda, recordando as memórias registradas em diário de campo, houve também um uso do Português espontâneo de Elsa, apresentado a seguir:

Hoje aconteceu algo muito interessante, Elsa chegou com o celular novo dela e como foto de capa do celular tinha uma imagem de um bolo. Então, curiosa que sou, perguntei quem que tinha feito aquele bolo, pois era muito bonito. Então ela sinalizou algo como: “Ninguém, eu escrevi b-o-l-o- na internet e peguei essa imagem”. Há de percebermos que bolo é uma das primeiras palavras que ela aprendeu e que, ao meu ver, ela ficou orgulhosa desse feito de ter aprendido uma palavra e ela conseguiu ver utilizada naquele aprendizado, pois, de fato, se ela digitou “bolo” apareceram imagens de bolo. Assim, ela colocou na capa do celular dela a foto, pois foi, sem superestimar, uma vitória.

(Diário de campo: 22 de fevereiro de. 2017)

Nesse fato, podemos entender que quando o Português não está em um ambiente em que é obrigatório, Elsa se apropria da língua espontaneamente, sem parecer algo “chato”. Ainda, notamos que há também um letramento digital quando Elsa apresenta dominar a ferramenta de busca do *Google Imagens*, ou da “internet”, como ela mesma explica.

Ao se pensar sobre as metodologias de ensino de Línguas, sobretudo para as pessoas surdas bilíngues, reafirma-se a necessidade de que os estudantes tenham acesso aos conteúdos relacionando-os com o seu dia-a-dia, sendo uma estratégia o ensino por meio dos gêneros textuais (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). No caso dos sujeitos surdos, constata-se que tal abordagem “vai ao encontro da abordagem bilíngue, demonstrando que a Libras supre todas as necessidades de comunicação e de construção de conhecimentos, enquanto a LP passa a ser um objeto cultural e não mais um produto escolar” (VALADÃO et al., 2017, p. 17). Ainda, no caso das produções de Elsa, pode-se perceber a “experiência visual” (SKLIAR, 2013) como um fator muito marcante na sua construção identitária, que se mostra presente na sua forma de comunicação não-verbal e verbal, por meio da Libras e dos textos. A exemplo, é apresentado a produção a seguir:

Produção 5:

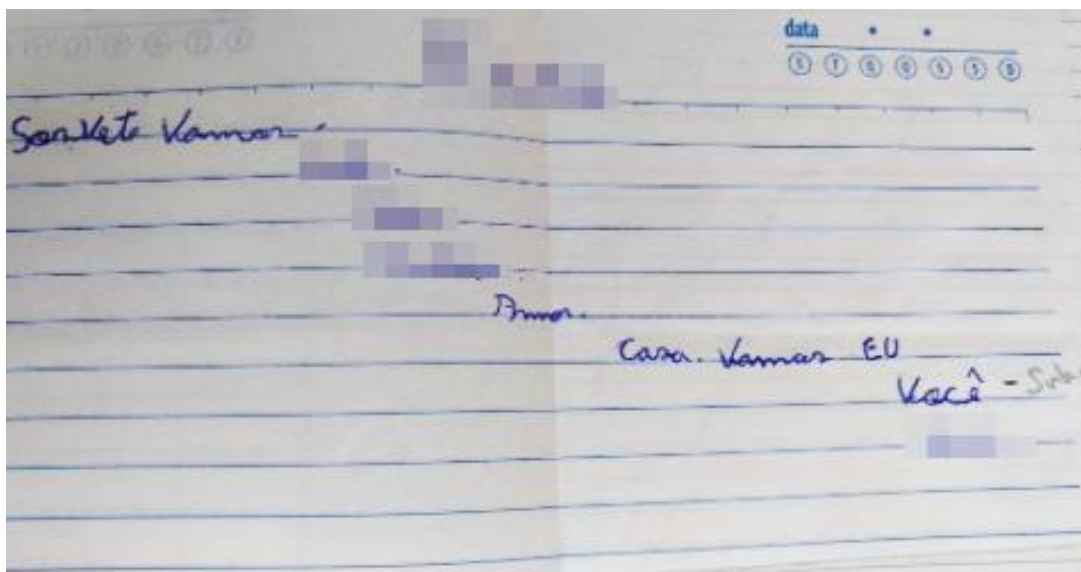


Figura 9: Bilhete de Elsa para Anna

Fonte: Produção da estudante surda registrada em diário de campo.

Quadro 4: Bilhete digitalizado de Elsa para Anna

Texto transcrito com linhas numeradas	
1.	Anna
2.	SorVete Vamos .
3.	Anna .
4.	Olaf
5.	Elsa
6.	Amor .
7.	Casa. Vamos EU
8.	Você - Sirlara
9.	Anna..

Neste bilhete, Elsa o escreve no intuito de convidar as amigas, Anna, Olaf e a intérprete de Libras/Português, Sirlara, para tomar um sorvete e ir para a sua casa. Estruturalmente, o texto não poderia ser classificado como linear, visualmente falando. Todavia, muito se assemelha aos poemas concretos, surgido por volta de 1950, da vanguarda brasileira e suíça. É interessante notar que o objetivo de tal estilo é estruturar o poema a partir do espaço do seu suporte (seja a página de livro ou de caderno) e, também, de algum significado existente nas palavras. Ainda, por ser de caráter muito visual, por vezes as poesias concretas são chamadas de poemas visuais. Temos ciência de que é pouco provável que a estudante tenha produzido o bilhete com propósitos de uma poesia concreta. No entanto, sua configuração pode estar relacionada às características de uso do espaço da Libras, que não

segue uma ordem linear como na Língua Portuguesa. Ainda sobre a experiência visual e a sua influência nas produções textuais em Português, temos como exemplo a produção 6:

Produção 6:

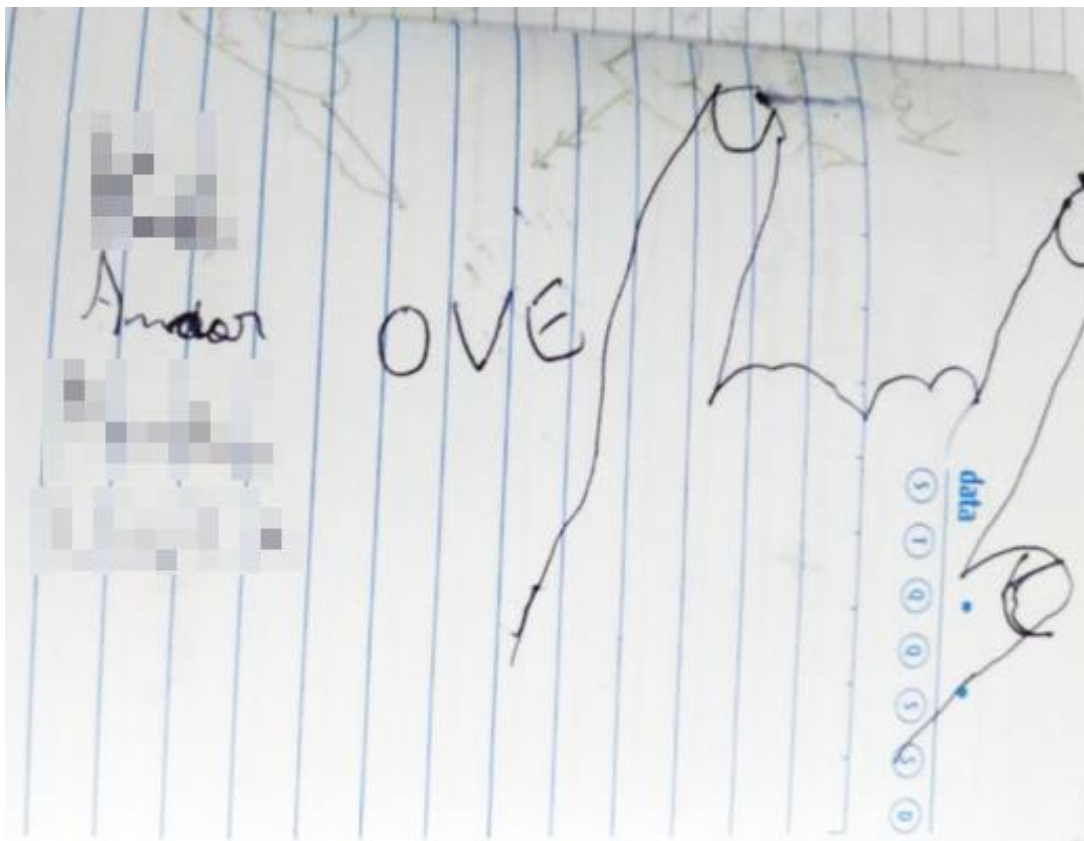


Figura 10: Bilhete escrito por Elsa para Anna e Olaf

Fonte: Texto produzido por Elsa e registrado em diário de campo 11 de julho de 2017.

Quadro 5: Bilhete digitalizado escrito por Elsa para Anna e Olaf

Texto digitalizado e linhas numeradas	
1. Anna	
2. Amor	
3.	[L]OVE
4. Elsa	
5. OLAF	

Nesta produção, Elsa escreve, em lista ou tópicos, a sua mensagem, a qual parece querer demonstrar afetividade para com as colegas Olaf e Anna. Ainda, ela coloca sua mão

sobre o papel e faz o contorno. Essa configuração de mão é uma apropriação da Língua Americana de Sinais (ASL) e, também, do inglês, da palavra “love”, faltando a letra “l”. Ainda, importa notar que ora a caligrafia de Elsa está em letras cursivas e ora em letras de forma.

Ainda que a análise desta produção não seja suficiente para tirarmos conclusões sobre a apropriação do inglês escrito por Elsa, importa trazeremos para a discussão questões sobre o processo de ensino e aprendizado de surdos e uma terceira língua. Alguns estudos (TAVARES; OLIVEIRA, 2014; SOUSA, 2014) demonstram que as crianças surdas, ao iniciarem seus estudos de Inglês na educação regular, tendem a demonstrar mais interesse em se estudar o Inglês do que o Português. Esse fato pode estar atrelado às metodologias de ensino de Português e de Inglês, uma vez que o Português, como já mencionado, geralmente é ensinado aos surdos como primeira língua e não como uma segunda língua, como é o inglês os surdos/ouvintes.

5.4 A apropriação de gestos, representações gráficas e linguagem caseira

Como vimos no capítulo um deste trabalho, "a linguagem humana é natural, não é herdada [...], mas ao adquirir uma língua, o homem é dotado de cultura e de capacidade de expressar sentidos diferentes, de acordo com as diferentes situações [...]" (PINHEIRO, 2010, p. 20). Nesse sentido, a linguagem é fundamental na vida do ser humano, tendo em vista de que é, por meio dela, que as relações sociais são significadas e ressignificadas, sobretudo no aspecto coletivo. Ainda, é por meio da linguagem que se abrem as oportunidades aos indivíduos de traduzir o que sentem, estruturar os seus pensamentos e expressar o que já conhece, por meio da apropriação de um código linguístico em comum, isto é, de uma língua. Ainda, a perspectiva sócio-interacionista de Vygotsky nos permite inferir que “novas interpretações fossem feitas para as discussões sobre cognição e linguagem. A linguagem passa a ser compreendida como instância de significação. O que importa é o uso efetivo dos signos, independe do meio material utilizado” (BISOL; SPERB, 2010, p. 9).

No caso dos surdos que tiveram contato tardio com a Libras e com o Português, como já demonstrado ser uma situação pertinente na maioria dos casos, segundo Pizzo e Quadros (2011), o desenvolvimento da linguagem se difere do processo de aquisição esperado. Ainda nesse sentido, por mais que as crianças, nessa situação tenham uma comunicação prejudicada, nesta pesquisa constatamos que algumas estratégias comunicativas para além da língua são utilizadas para compensar a falta de uma língua. Para tanto, é recorrente que as crianças

surdas em processo de aquisição tardia da Libras, e na ausência de uma língua em comum com as demais pessoas, desenvolvam a linguagem e o pensamento, por meio de gestos, mímicas, representações gráficas, linguagem caseira, entre outros, como observado no relato a seguir:

Memória 15:

Outro momento em que *o fazer de conta* está presente na vivência da estudante, ainda na proposta da semana de integração no início do ano letivo de 2017, existiu uma momento em que se destacou a utilização da linguagem não-verbal. O fato ocorreu quando a professora exibiu um filme para a turma:

Elsa se sentou com as colegas ouvintes e, ao fim do filme, duas das colegas começaram a chorar emocionadas com o filme. Ela logo me perguntou [para a intérprete] o que foi que aconteceu para as colegas estarem chorando e eu expliquei que era porque elas estavam emocionadas com o filme e expliquei um pouco sobre a história. Depois ela começou a chorar forçadamente. Entendo que ela queria ser igual e ela é igual. Provavelmente se ela entendesse o filme ela também ficaria emocionada. Noto que ela fingiu o choro também para tentar fazer parte daquela comunidade, daquele grupo, que é ouvinte, daquela experiência...

(Diário de campo datado em: 10 de fevereiro de 2017)

Nesse sentido, a falta de compreensão do filme ocorreu pelo desconhecimento da Língua Portuguesa, tanto na modalidade oral quanto na escrita, pois o filme possuía legenda. Ainda que a intérprete traduzisse parte do filme, a estudante não conseguiu se inserir na narrativa, na construção do sentido apresentado: ora pelo parcial conhecimento da Libras, ora pela não adequação das estratégias de interpretação usadas pela intérprete. De toda maneira, nota-se a apropriação de uma linguagem não verbal da estudante, no caso o choro forçado, para se inserir naquele ambiente e fazer parte do contexto e do grupo de colegas.

Memória 16:

Ainda sobre as maneiras de comunicação, a estudante surda apresentou estratégias de linguagem gráfica e de vocalizações com o intuito de promover a comunicação. Um episódio que exemplifica tais estratégias ocorreu após o intervalo:

Depois do recreio Elsa voltou muito nervosa e chorando e chamou Grud para conversar e imitando um ouvinte “falou”, por meio de sons que não significavam nada em português, isto é, ela movimentava os lábios e produzia alguns sons de modo arbitrário. A aluna não entendeu e veio perguntar para mim o que ela estava falando, mas eu também não estava entendendo. Então eu [Sirlara] pedi a Elsa para me explicar o que aconteceu, em Libras. Então ela sinalizou algo como “Weselton [o namoradinho] falou que está namorando com Grud.”. Depois disso as duas começaram a brigar e já não me lembro o que foi dito e sinalizado. Ainda com muita raiva Elsa não queria sinalizar e, então, chorando, ela arrancou a folha do caderno e fez um coração e escreveu “Elsa [e] Weselton”, riscou-o e o amassou e jogou no lixo muito brava. Ela repetiu a ação mais umas duas vezes, chorando muito. Depois se voltou para mim e sinalizou: “Eu e Weselton acabou [apontando para o lixo onde encontravam-se os papéis que comprovam este “desamor”]. Eu vou encontrar outro menino”.

(Diário de campo datado em: 11 de abril de 2017)

Nesse episódio é interessante observarmos que, no momento de raiva, a estudante surda parecia não conseguir produzir sentenças em língua de sinais. Uma justificativa para isso pode ser pelo fato de que a Libras ainda não era uma língua de conforto para ela, já que o acontecimento ocorreu no início do ano. Por outro lado, a linguagem gráfica (desenho e escrita), e a linguagem de expressão corporal (a expressão de raiva/nervoso, a movimentação rápida e objetiva, a ação de rasgar a folha), conseguiram, de fato, expressar seus sentimentos em relação à sua decepção com Weselton. Acreditamos que, em sua percepção, o paquera tinha um compromisso com ela, o que refletiu também na sua relação com a amiga, que não tinha compromisso afetivo. Por outro lado, talvez ela não tenha usado a Libras para se expressar, pois ela gostaria de falar com a amiga e esta não dominava bem a língua.

Ainda nesse sentido, tanto nas anotações em diário de campo, quanto também as filmagens, que serão apresentadas ao final do capítulo, a questão da escolha das interações comunicativas utilizadas pela estudante surda, seja em português, em Libras, em gestos, em representações gráficas ou não verbais, perpassam a suas identidades que transitam entre o mundo dos surdos e o mundo dos ouvintes.

Ainda no sentido de conhecermos as manifestações gráficas de Elsa, segue a produção 6, feito para a intérprete de Libras/Língua Portuguesa:

Produção 6:



Figura 11: Desenho para a intérprete de Libras/PT

Fonte: desenho produzido pela estudante surda e registrado em diário de campo

Quadro 6: Desenho/bilhete de Elsa para a intérprete

Texto digitalizado e linhas numeradas	
1-	Sirlara -> Bonita
2-	-> Amor
3-	Elsa
4-	
5-	
6-	
7-	
8-	
9-	
10-	Sirlara - Bonita
11-	
12-	
13-	Amor

Nesta produção, em que novamente grande parte é tomada por um desenho feito por Elsa, mas que consta também de algumas palavras em Português, podemos ver que além de escrever o nome da intérprete de Libras/Português ela ilustra desenhando-a com suas devidas características físicas. Ainda, como se trata de um texto afetivo, além de escrever as palavras “amor” e “bonita” ainda ilustra o desenho com corações.

Ainda sobre as manifestações gráficas de Elsa, novamente percebemos os desenhos muito próximos da manifestação comunicativa do universo infantil: “A prática do desenho é muito importante para a criança na Educação Infantil. Tem como objetivo a construção mental, o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo-emocional do ser humano” (BORGES; CLAUSS, s/d, p. 1). No entanto, o desenho não é só importante e pertence a fase do desenvolvimento infantil, como também faz parte da história humana. Para exemplificar, temos os desenhos na pré-história enquanto meio de comunicação e de memória. Ademais, segundo Gnerre (1985 apud Gesueli 2012, p.31), “o que nós consideramos ‘escrita’ coexistiu durante milênios com outras formas de comunicação visual que não consideramos escrita.”.

No campo da educação, e também da Educação de Surdos, os desenhos são ferramentas relevantes ao processos de desenvolvimentos cognitivo. Nesse sentido, Laborit (2000) compartilha conosco um pouco dessa experiência: “[...] É verdade que faço desenhos. Os desenhos são importantes para mim, *substituem a comunicação*. Posso exprimir um pouco do que enche a minha cabeça de perguntas sem resposta” (LABORIT, 2000, p. 25, *destaques nossos*).

Nesse depoimento de Laborit (2000), percebemos a importância da comunicação gráfica na vida das pessoas surdas. Além disso, é interessante nos atermos que quando Laborit (2000) diz que os desenhos substituem a comunicação, ela se refere ao seu momento íntimo consigo mesma, um diálogo interno e não enquanto algo efetivo na comunicação com as demais pessoas: “[...] Poderá realmente ser considerado integração todos aquelas crianças sentadas em círculo à volta de uma professora que lhes conta uma história? O que é que eu faço ali sozinha diante dos meus desenhos? O que é que me ensinam? Na minha opinião, nada. Para que serve aquilo? A quem é que agrada?” (LABORIT, 2000, p. 25).

Muitas vezes, os professores sem formação específica para atuar com surdos na educação regular, apropriam-se dos desenhos, por ser visual, mas não utilizam estratégias e metodologias apropriadas para a utilização desse recurso. Nesse sentido, os desenhos, que poderiam ser uma ferramenta um tanto quanto inovadora, tornam-se algo sem propósito e repetitivo, algo muitas vezes usado apenas para ocupar o tempo daqueles que não estão integrados e incluídos nos acontecimentos educacionais desenvolvidos em sala de aula.

No caso de Elsa, e do excerto 6, seu desenho é diferente. Ainda que tenha sido produzido dentro do espaço escolar, ele não foi uma atividade proposta pela professora regente da turma. No desenho, vemos um propósito comunicativo claro, o de manifestar visualmente a afetividade para com a intérprete de Libras, e sua comunicação foi efetiva.

5.5 Das estratégias às dinâmicas da aventura de Elsa pela linguagem

Para compreendermos as estratégias usadas por Elsa para a comunicação, podemos fazer uma comparação com uma partida de Xadrez, em que é necessário, antes de tudo, conhecer o jogo: conhecer as peças, as regras e os objetivos. Ao iniciar a partida, ambos jogadores têm o mesmo objetivo em comum: capturar o rei do adversário. Todavia, a forma na qual cada um fará isso vai depender das estratégias adotadas, tanto de ataques, quanto de defesa.

Fazendo um paralelo entre uma partida de Xadrez e a comunicação de Elsa, a partir do que foi apresentado nos tópicos anteriores, conhecemos um pouco sobre as estratégias adotadas por ela para jogar esse “jogo da linguagem”: a utilização da Libras; do Português oral e escrito; dos gestos, das representações gráfica e das expressões corporais e faciais. Todavia, só entendemos mesmo a dinâmica do jogo quando uma partida de inicia. Sabemos que no Xadrez temos o número exato de peças, 16, e um número exato de casas, 64, onde

ocorre a partida. Ainda que limitados os espaços e as regras, o número de combinações de jogadas é infinito.

Para conseguirmos ter uma ideia da dinâmica desenvolvida no espaço escolar e das relações vivenciadas naquele ambiente apresentaremos a seguir excertos retirados das filmagens realizadas em dois intervalos (recreios) e em uma aula de Educação Física, a fim de compreendermos como a comunicação de Elsa ocorria na prática, de maneira integrada, e não fragmentada como didaticamente foi necessário apresentar ao longo deste capítulo. Para esse propósito foram selecionados 10 excertos, sendo 4 referentes ao primeiro intervalo, 2 ao segundo recreio e 4 à aula de Educação Física. Ainda, para ilustrar tais situações são apresentadas 19 ilustrações que apoiam as transcrições dos referidos excertos.

5.5.1 Análise da comunicação estabelecida durante a filmagem do primeiro recreio

[...] mas o melhor presente de todos, eu recebi há anos atrás, algo que eu jamais trocaria. É a família que criamos. Porque quando estamos juntos, eu tenho tudo [...] Eu viajaria quilômetros afora. Eu seguiria qualquer estrela. Eu iria a quase qualquer lugar, se você estiver lá. Pois quando estamos juntos, eu me sentirei em casa. [...] Não preciso que os sinos toques, sabei quando chegar. Pois quando estamos juntos é a minha favorita época do ano.⁵¹


Como mencionado no segundo capítulo desta pesquisa, os recreios, ou intervalos, eram os momentos em que Elsa ficava sem a intérprete de Libras/Português. Também, por ser um momento de lazer e entretenimento dos estudantes, foi constatado que seria um bom ambiente para a coleta de dados, uma vez que nos intervalos ocorriam os momentos de maior interação entre os estudantes. No primeiro excerto, é apresentado um pequeno diálogo que aconteceu entre Anna e Elsa:

Excerto 1: duração de 1'11 a 2'08''

Quadro 7: transcrição e ilustração do excerto 1

1	Anna	VAMOS BRINCAR? / VAMOS BRINCAR? [dirigindo-se para Elsa] (//) Ai, sai daqui menino! [Dirigindo-se um outro colega que passa entre Anna e Elsa, impedindo a comunicação] (//) [Fala inaudível dirigindo-se à Sven].
2	Elsa	[Toca em Anna, chamando-a atenção].

⁵¹ Trecho retirado do musical “Frozen: A aventura Congelante de Olaf” (2017).

3	Anna	O quê?
4	Elsa	[Entrega um pirulito para Anna e esta o recebe]
5	Anna	Você não quer [o pirulito]? Eu GOSTAR NÃO [entrega o pirulito novamente para Elsa]. VAMOS amanhã-AMANHÃ CASA?
6	Elsa	Oh, Anna! [Tocando em Anna]. VOCÊ NÃO GOSTAR [de pirulito]?
LUCAS RIBEIRO		
		
7	Anna	[Anna balança a cabeça positivamente e pega o pirulito da colega, mas este cai no chão e Elsa pega o pirulito e entrega para a amiga que o guarda no bolso]

Neste primeiro episódio apresentado, Anna, na linha 1, convida Elsa para brincar. Todavia Elsa não responde à sua pergunta e chama a atenção da amiga, por meio de um gesto manual, como representado na ilustração acima, de tocá-la. Ao fazê-lo, Elsa inicia um outro assunto, não respondendo ao questionamento da colega. Nesse momento as duas começam um processo de negociação sobre Anna gostar ou não de receber um pirulito da amiga. Na linha 6, observamos que Elsa se apropria de marcas de oralidade, juntamente com a Libras, para se comunicar com a amiga: primeiro ela oraliza o nome da colega, para que Anna olhe para ela e, depois, ela sinaliza.


Nota-se também que a colega, Anna, se dirige à Elsa mesclando as línguas, pela oralidade acompanhada, por vezes simultaneamente, da língua de sinais e de alguns gestos manuais e/ou expressões faciais e corporais. Dessa forma, a comunicação de ambas ocorre

também por meio de uma *interlíngua*. A saber, esse termo foi utilizado, primeiramente, por Selinker, em 1975, o qual visa explicar o sistema linguístico dos aprendizes em processo de aprendizado de uma segunda língua. Sendo um sistema que contém marcas tanto da L1 quanto da L2 (MESQUITA, 2008).

Excerto 2: duração de 3'11'' a 3'25''

Na sequência, temos outro pequeno diálogo entre Anna e Elsa:

Quadro 8: Transcrição e ilustração do excerto 2

1	Elsa	VAMOS
		
2	Elsa	[Faz gesto corporal de balançar os ombros, como quem diz “deixa pra lá” e retorna]
3	Anna	O QUÊ?
4	Elsa	MENINA (/) CABELO <i>COMPRIDO</i> [Anna não responde nada e continua comendo seu salgadinho e sai andando]

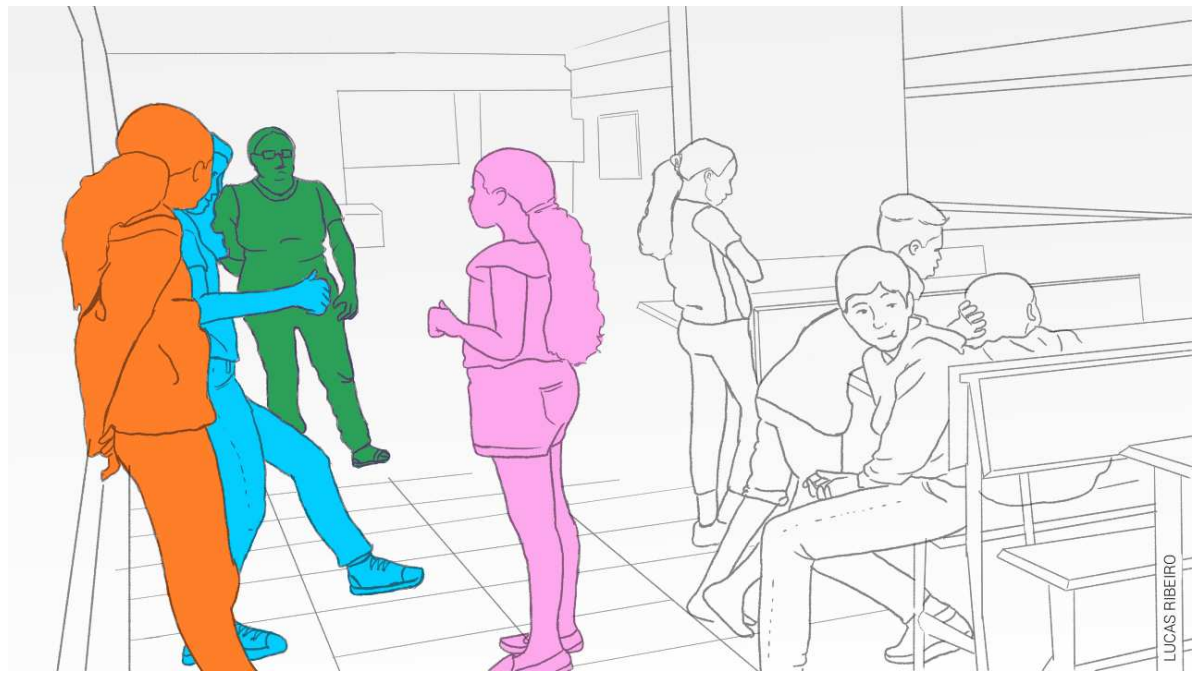
Na linha 1, Elsa sinaliza “vamos”, olhando para Anna e esta compreende e começa a seguir a colega. Todavia, rapidamente, Elsa muda de ideia e faz um gesto manual e corporal, como quem quer dizer “deixa pra lá” e volta. Anna demonstra não entender o porquê do retorno e indaga Elsa, em Libras. Na linha 4, Elsa responde a Anna, porém esse diálogo não é

compreendido dada a falta alguma informação que é de conhecimento exclusivo entre as duas amigas, sobre quem seria a menina de cabelo comprido. Ainda, importa notar que Elsa utiliza um mecanismo das línguas de sinais, o classificador, para sinalizar o cabelo comprido.

Excerto 3: duração de 3’58’’a 4’50’’

Também durante esse mesmo recreio, poucos momentos depois do excerto 2, Anna e Elsa iniciam outro diálogo:

Quadro 9: Transcrição e ilustração do excerto 3

1	Anna	HORA EDUCAÇÃO FÍSICA, você-VOCÊ quer-QUER BRINCAR O QUÊ? O que-O QUÊ?
2	Elsa	[Faz gesto corporal de “chutar a bola” para futebol] VOCÊ?
3	Anna	[Faz gesto corporal de “chutar a bola” para futebol] RUIM, OUTRO.
4	Elsa	[Faz gesto corporal de “chutar a bola” para futebol] VOCÊ?
5	Anna	[Anna cruza os braços e olha para Elsa com a expressão de contrariada, pois já havia dito que achava futebol ruim].
6	Elsa	Eu [faz gesto corporal de “chutar a bola” para futebol] VOCÊ?
		
7	Anna	VOU PENSAR (//) BRINCAR DE FUTEBOL NÃO (/) VAMOS BRINCAR DANÇAR.


8	Elsa	[Resposta não visualizada]
9	Sven	[Resposta não visualizada]
10	Elsa	[Ela faz um gesto de “deixa pra lá”]
11	Anna	VAMOS ÁGUA [sai em direção ao bebedouro]
12	Elsa	[Elsa segue Anna]

Neste excerto temos a presença de Anna, Elsa e Sven. Na linha 1, Anna começa perguntando à Elsa do quê elas iriam brincar na hora da Educação Física. Elsa responde, por meio de gesto corporal de “chutar bola”, simbolizando a ação de futebol. Na linha 2, entendemos que Elsa, ainda que não tenha construído a frase na estrutura sintática da Libras, por exemplo, “FUTEBOL VOCÊ QUER?”, o que seria interpretado como “Você quer brincar de futebol?”. De toda forma, Anna parece compreender e apropria-se também do gesto corporal utilizado por Elsa para futebol, como podemos ver, posteriormente, na linha 7.

Sobre a resposta de Anna à pergunta de Elsa, se poderia ser futebol, ela diz que acha ruim o jogo, porém, na linha 6, Elsa insiste perguntando novamente para a amiga se poderia ser futebol e esta demonstra, por meio da sua linguagem corporal, estar contrariada com a situação, pois já deu a sua opinião. Ainda assim, ela diz que vai pensar sobre o assunto, mas prontamente mantém sua opinião de não querer jogar futebol e preferir dançar. O diálogo que se segue entre Elsa e Sven não foi possível visualizar. No fim do diálogo, Elsa e Anna saem para beber água.

Excerto 4: duração de 5'20'' a 5'50''

Quadro 10: Transcrição e ilustração do excerto 4

1	Elsa	Anna! Anna! VAMOS CONVERSAR EM LIBRAS? [dirigindo o olhar para a câmera]
		
2	Anna	LIBRAS?
3	Elsa	LIBRAS (/) OI! [dirigindo-se para a câmera]
4	Anna	EU VOCÊ, NÃO PODE. [Referindo-se que não poderiam conversar em Libras na frente da câmera]
5	Elsa	VEM. [Ambas caminham até a câmera] (/) OI MEU NOME : E-L-S-A (/) NOME DELA (/) [dirigindo-se à Anna]
6	Anna	OI (/) MEU NOME É A-N-N-A.

Neste excerto 4, Elsa e Anna brincam com a câmera e compartilham o que sabem de Libras. Fazendo um diálogo em que apresentam os seus respectivos nomes por meio do alfabeto datilológico da Libras. Na linha 1, temos novamente a utilização de vocativo, para o nome Anna, oralizando o nome da amiga para chamá-la.

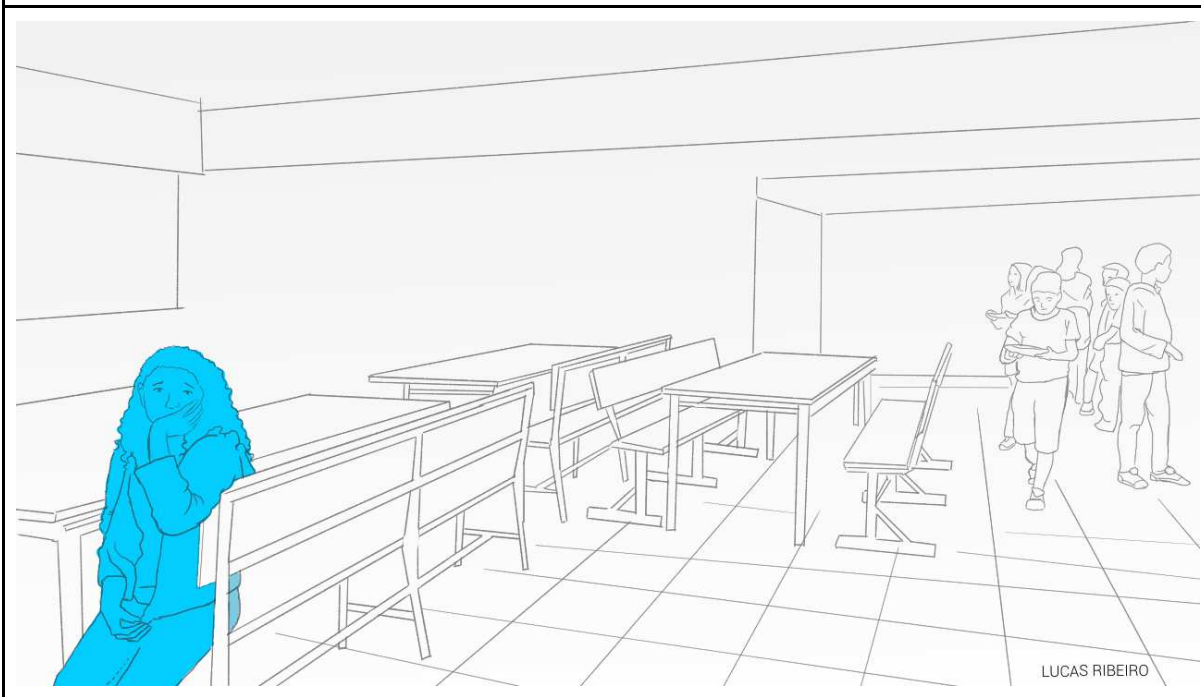
5.4.2 Análise da comunicação estabelecida durante a filmagem do segundo recreio

*Está bem, vamos ver... Solitária... Durasas... Não posso fazer isso...
Vamos, Elsa, você consegue.*⁵²

Excerto 5: 1:38-7'29''

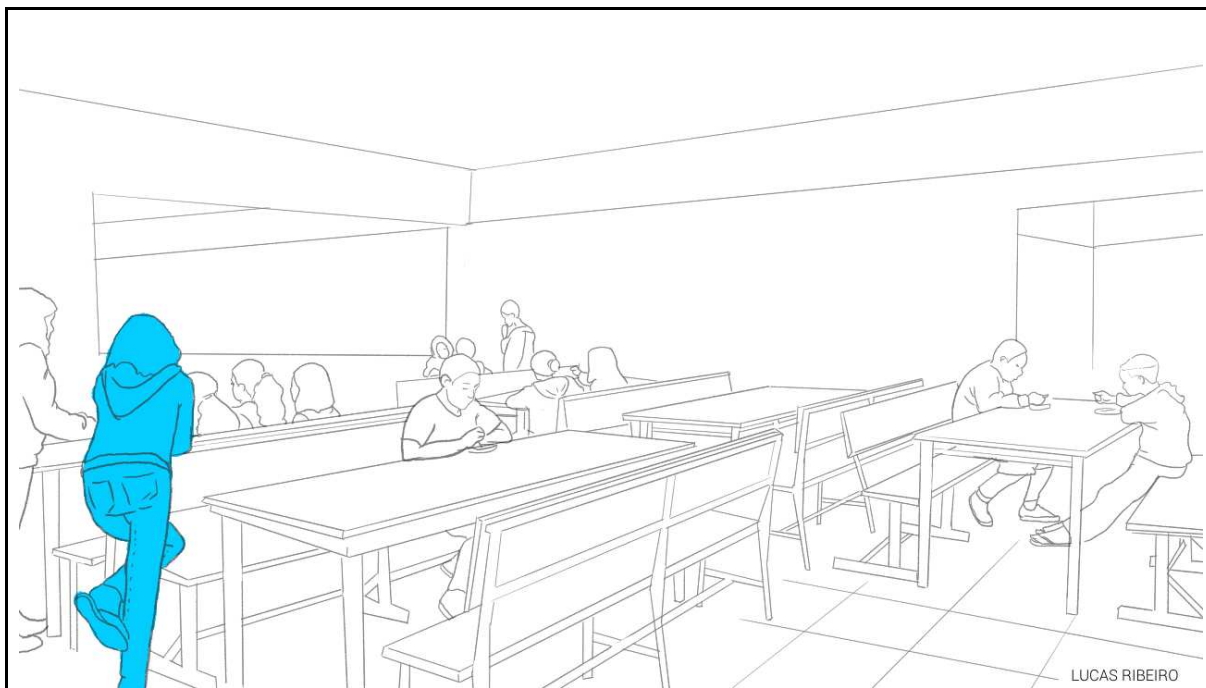
Quadro 11: Transcrição e ilustrações do excerto 5

[Elsa fica durante 3'99'' sem interação]



[Em seguida, Elsa fica observando as crianças durante 2'28'']


⁵² Monólogo de Elsa retirado do filme “Frozen: febre congelante” (2015).



[Depois ela volta para a posição inicial, sentando-se e Slush, funcionária da instituição vem ao seu encontro]



1	Slush	COMER.
2	Elsa	O quê? [E aponta para a câmera]
3	Slush	Vai COMER-comer
4	Elsa	Por quê?
5	Slush	[Aponta para em direção da fila para pegar a merenda]

6	Elsa	[Olha para onde Slush apontou]
7	Slush	Fala pra ela ir comer feijão porque está gostoso [dirigindo-se para a intérprete]. Como é que fala com ela? [dirigindo-se para a intérprete] [a intérprete traduz o que Slush fala para Elsa, não visualizado]
8	Elsa	[Faz a expressão de negação]
		
9	Elsa	EU NÃO GOSTO [de feijão] (/) [Slush sai e o diálogo acaba]

Nas cenas apresentadas acima, notamos que houve poucos momentos que Elsa se manifestou verbalmente, seja por meio da Libras, seja por meio do Português oral. Todavia, é percebido um certo descontentamento, dada a sua comunicação corporal e, até mesmo, a falta de interação e/ou motivação em manter algum diálogo. Curiosamente, diferente da filmagem do primeiro recreio, neste dia nem Anna, ou qualquer outro colega que tinha conhecimentos em Libras, compareceu. Logo, atribuímos esse isolamento a um fator linguístico, isto é, Elsa parece se sentir deslocada pelo fato de não ter pessoas para se comunicar.

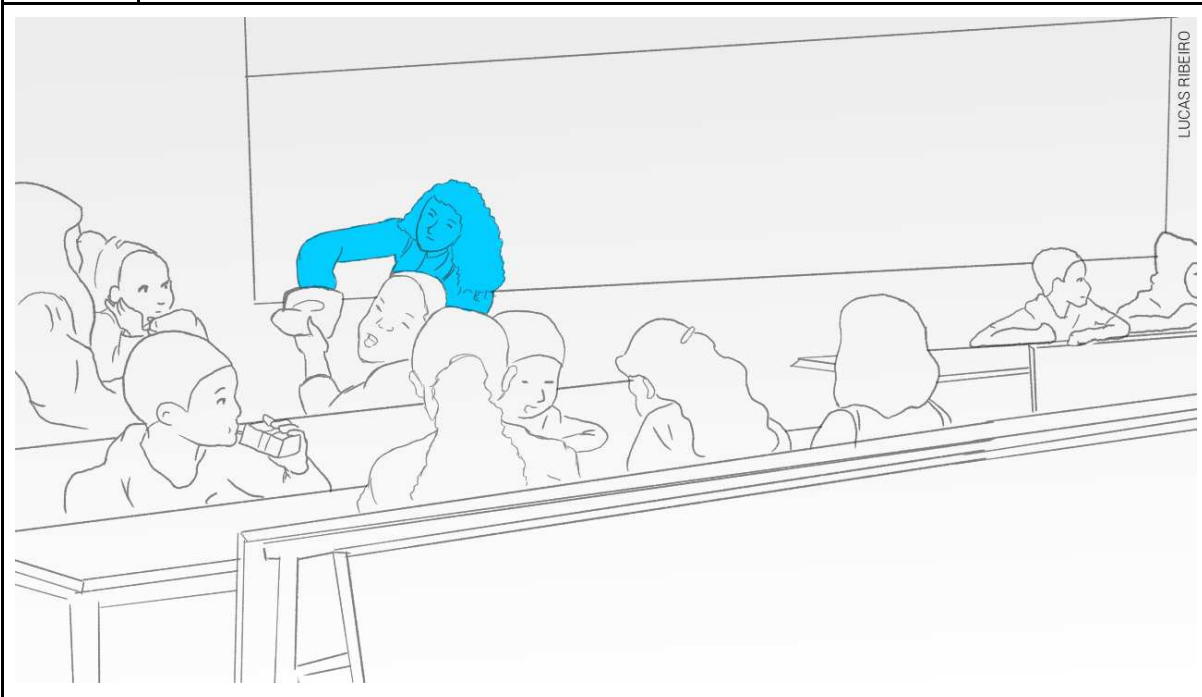
Na última cena, temos o diálogo entre Elsa e Slush, que é uma funcionária da escola que, inicialmente, tenta se comunicar com Elsa sozinha. Assim, ela inicia o diálogo fazendo um sinal icônico de “comer” e Elsa pergunta, em contrapartida, oralizando “o quê?”. E então Slush oraliza e sinaliza repetindo o sinal de “COMER”. E Elsa responde, ainda em Português oral, “Porque?”. Assim, Slush aponta para onde estavam servido a merenda escolar e Elsa

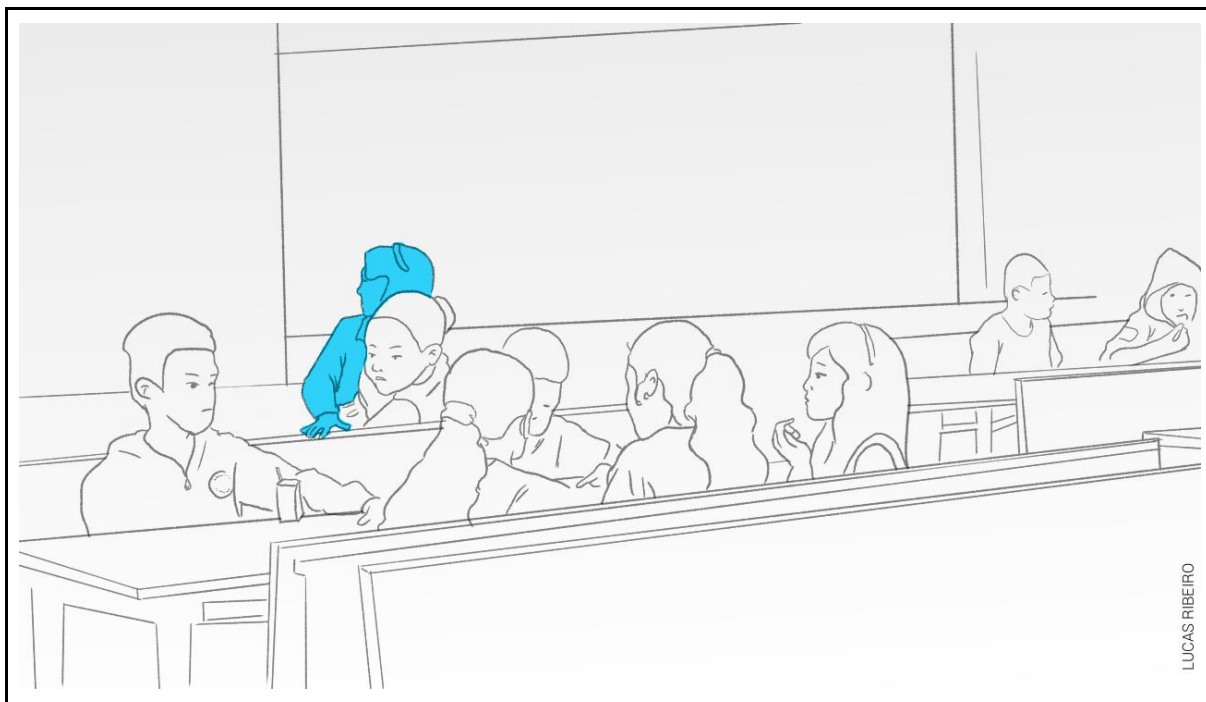
olha. Em seguida, Slush parece sentir que Elsa não compreendeu a sua mensagem e pergunta para a intérprete como que fala para Elsa ir pegar a merenda. Feito o pedido, a intérprete traduz a mensagem de Slush para Elsa e ela responde balançando a cabeça com expressão negativa.

Excerto 6: 7'53''

Na continuação da filmagem, Elsa tenta uma interação com estudantes de outras turmas:

Quadro 12: Transcrição e ilustrações do excerto 6

Elsa	[Elsa se junta aos colegas e crianças de outras turmas e aponta para o salgadinho. A colega dá a ela um pouco do seu lanche]
 A ilustração mostra uma sala de aula com uma professora (Elsa) com cabelos longos e cor de cabelo azul, vestindo uma blusa azul. Ela está se inclinando sobre uma mesa, interagindo com um grupo de crianças. As crianças estão sentadas em mesas e algumas estão comendo. O ambiente é uma sala de aula com uma lousa ao fundo. O nome 'LUCAS RIBEIRO' está escrito verticalmente no canto superior direito da ilustração.	
Elsa	[Elsa fica sentada na mesa, mas sem interagir verbalmente e olha várias vezes para trás onde fica o pátio com crianças brincando]



Nas ações que se seguem, percebemos que Elsa se comunica apontando para o salgadinho da colega e esta parece entender, pois divide repetidamente seu lanche. Em geral, a expressão facial de Elsa parece ser distraída. Pois ora ela olha para as demais crianças sentadas na mesa conversando em Português, ora ela se distrai olhando para o pátio.

5.5.3 Análise da comunicação estabelecida durante a filmagem da aula de Educação Física

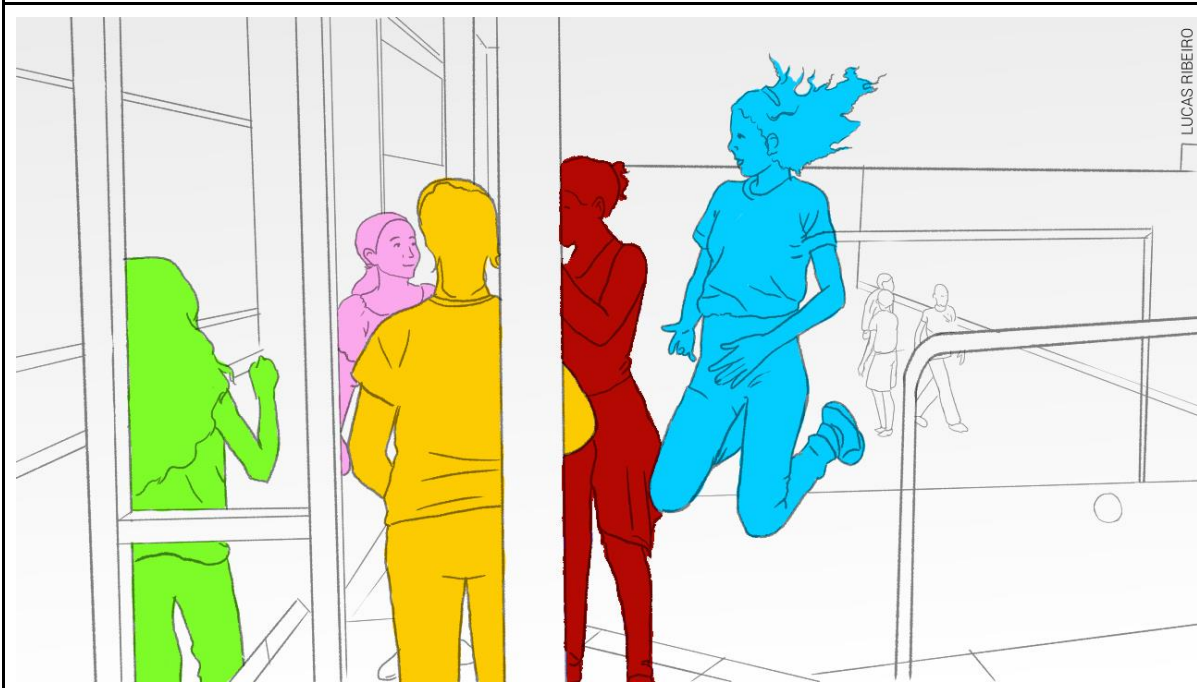
Olaf: Então a surpresa é que todos foram embora?

Kristoff: Eu diria que o azar é dele.⁵³

Excerto 7: duração de 00'13'' a 3'37''

Quadro 13: Transcrição e ilustrações do excerto 7

[Elsa, Grud, Anna, Icy e Graupel brincam de fazer um passo de *funk* conhecido como “sarrada no ar”⁵⁴]



[Elsa, Anna e Grud continuam a brincadeira de dançar, agora fazendo a coreografia “quadrado”⁵⁵]

⁵³ Diálogo entre Olaf e Kristoff retirado do filme “Frozen: a aventura congelante de Olaf (2017).

⁵⁴ “Sarrada no ar” é um passo de *funk* que ficou popular com a música do MC Crash - Sarrada no Ar (passinho do Romano), de 2014. O passo é trazer as duas mãos pra linha da cintura enquanto pula no ar.

⁵⁵ “Quadrado” é uma coreografia feita pelo grupo do bonde das maravilhas que consiste em fazer tipo um quadrado com a cintura.



1	Anna	Ela [Sirlara] está gravando!
2	Grud	Tá gravando? Posso ver?
3	Sirlara	((Sim)) [acenando com a cabeça positivamente]
4	Grud	Mentira, você [dirigindo-se para a intérprete] vai mostrar para os homens não, né?
5	Sirlara	[Sirlara balança a cabeça negativamente]
6	Anna	Não, é só pra ela
7	Elsa	[Elsa sai para ver a câmera e faz o sinal de joinha, positivamente] É. (/) Oh, Anna!
8	Anna	Tá bom (/) [Todas voltam a ensaiar a coreografia]

No primeiro momento, Anna, Elsa, Grud, Icy e Graupel estão brincando de dançar o passo de funk “Sarrada no ar”. Anna começa explicando, oralmente apenas, como que se faz o passo e todas tentam realizar. Elsa, ainda que não ouça as instruções repete o passo e participa da brincadeira, pois as instruções também se mostravam visuais.

Na sequência, Anna Elsa e Grud continuam a brincadeira e mudam para o passo do “Quadrado”. Da mesma forma que na primeira vez, Elsa repete os movimentos realizados pelas colegas. Importa esclarecer que era comum as meninas praticarem a dança, logo Elsa já conhecia esses passos.

Após esse momento, Anna fala, em Português, que a prática estava sendo gravada e Grud parece se preocupar. Em seguida, Anna responde prontamente à colega, relembrando-a que as identidades seriam preservadas, uma vez que apenas eu, enquanto pesquisadora, tenho acesso aos dados. Na linha 7, podemos observar que Elsa compreendeu o tema do diálogo, ainda que todas as pessoas estivessem falando em Português. As hipóteses que temos é, primeiramente, que dado o contexto e as expressões, bem como o apontar e o direcionar do olhar, possibilitou que ela entendesse que estavam falando da filmagem. A compreensão é confirmada tanto pela sua oralização de “é”, usada no sentido de “sim”, que a câmera estaria gravando, quanto pelo gesto manual positivo. A segunda hipótese, seria a de que, além das marcações visuais compreendidas por Elsa, dado o contexto, que ela poderia ter entendido parte da conversa por meio da leitura labial.

Excerto 8: duração de 3’55’’ a 7’29’’

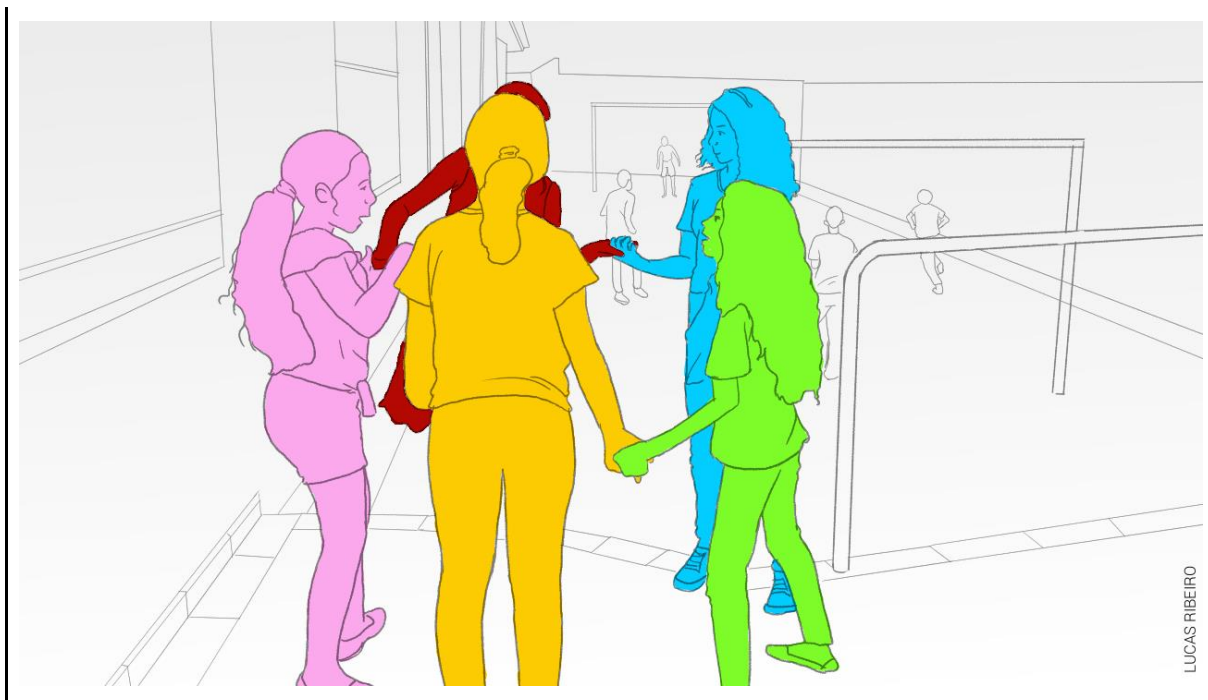
Quadro 14: Transcrição e ilustrações do excerto 8

1	Anna	Eu sou a dois.
2	Icy	Não, eu sou a dois.
3	Graupel	Aí, presta atenção.
4	Anna	Eu sou a dois! E Icy? (/) Não, eu sou a dois há muito tempo. [Inaudível]
5	Icy	[Inaudível]
6	Anna	Não, há muito tempo que eu sou a dois. (/) Pode perguntar para ela [apontando para Grud].
7	Grud	Então tá, ela [aponta para Graupel] é a três.
8	Anna	Você é a quatro [aponta para Icy] e ela é a cinco [aponta para Grud].
9	Icy	Porque não posso ser a dois?
10	Grud	Não é assim... [inaudível].
11	Icy	Mas eu já era a três.
12	Anna	Era.
13	Grud	Você quem é? [Aponta para Anna.]

14	Anna	Eu sou a...
15	Grud	E você, quem você é? [Aponta para Graupel.]
16	Graupel	Três [e faz o sinal de três].
17	Anna	Você sabia que... [inaudível].
18	Grud	É?
19	Anna	Não sei.
20	Elsa	[Elsa a todo momento do diálogo sobre a instrução da brincadeira balança o rosto e sorri em acordo, mas não interage.]



[E depois a brincadeira se inicia e Elsa repete o que as amigas realizam]




Nesse excerto, Anna, Elsa, Grud, Graupel e Icy começam a negociar sobre qual seria a próxima brincadeira que elas iriam escolher. A todo momento, o diálogo é feito em Português oral e notamos que Elsa parece apenas balançar a cabeça sorrindo, como se concordasse com o que estava sendo falado. E, novamente, ela repete o movimento da brincadeira mesmo sem entender as regras.

Ainda, importa observarmos que em nenhum momento ela protestou pelo fato de não terem atribuído a ela um número para participar da brincadeira, certamente por não entender sobre o quê as amigas estavam negociando. É como se ela fosse, na expressão popular, “café com leite” em uma brincadeira, isto é, alguém é café com leite, quando é menor na brincadeira, em relação à idade e/ou habilidade; é quando se brinca sem valer. Ou seja, as penalidades não são destinadas e/ou aplicadas à essa pessoa, nem mesmo o direito de se destacar na brincadeira. Nesse acaso ainda, como havia uma disputa por tal numeração, incluir mais uma participante significaria aumentar a concorrência por tais números. Ainda sobre a parcialidade de Elsa na comunicação entre as colegas, percebemos que o balançar a cabeça concordando com todas, ainda que não ouça o que tenha sido dito, é um ato simbólico para se mostrar presente na comunicação. E também pode ser um mecanismo usado para não desagradar o interlocutor, assumindo, por vezes, uma cópia da postura das pessoas que demonstram estar entendendo.

Excerto 9: duração de 7'44'' a 12'50''

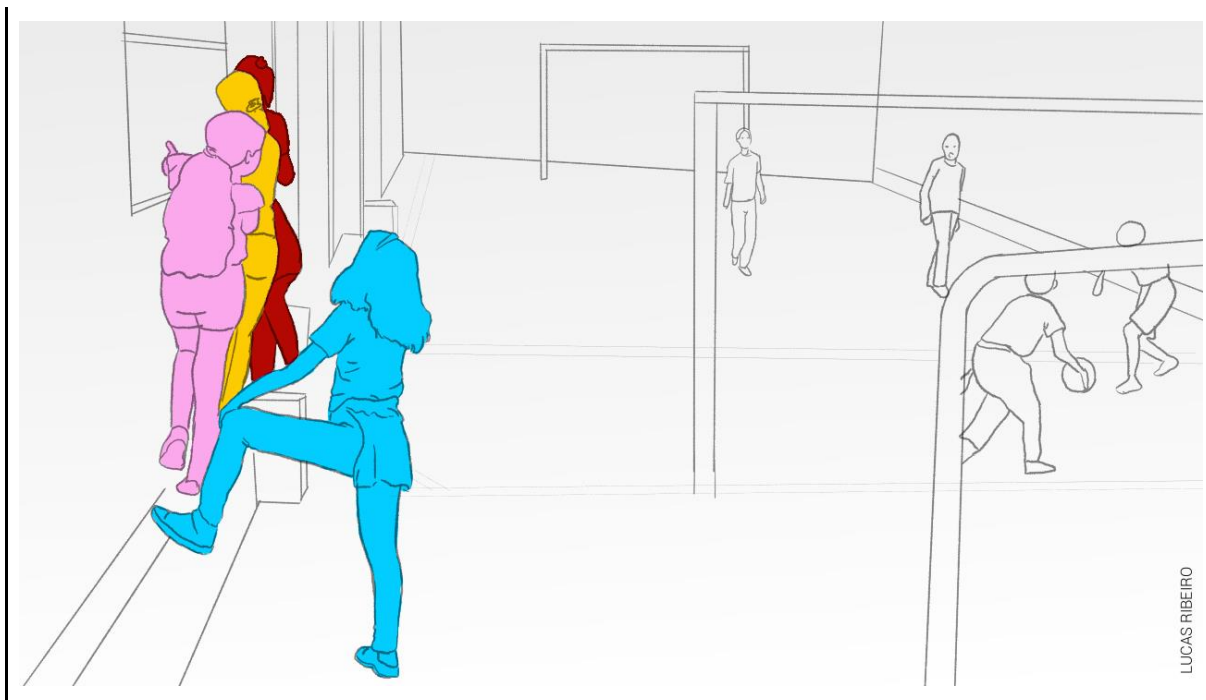
Na sequência, Elsa tenta propor outra atividade, que seria voltar a ensaiar as coreografias de dança:

Quadro 15: Transcrição e ilustrações do excerto 9

1	Elsa	Oh, Anna, VAMOS DANÇAR! (/) Anna, DANÇAR! (/) DANÇAR.
		
2	Elsa	[Faz um gesto de chamar as outras colegas: Grud e Graupel]



3	Icy	[Olha para Elsa e faz expressão de “O quê?”]
4	Elsa	[Balança a cabeça em negativa] VEM. [Dirigindo-se para Anna] (//) [Elsa novamente chama atenção das colegas estalando os dedos] (//)
5	Elsa	Oh, Anna [estala os dedos chamando-a atenção das colegas] VAMOS DANÇAR LÁ? [Apontando para outro lugar da quadra] (/) VEM.
6	Anna	NÃO PODE.
7	Elsa	Pode. Vem-IR. (/) Anna?
8	Grud	[Grude sobe agarrando-se à janela e todas as meninas vão e Elsa repete o movimento]



Nesse excerto, observamos que, inicialmente, Elsa chama a amiga Anna, oralizando seu nome e, em seguida, sinalizando em Libras. Depois, além de chamar Anna, Elsa se dirige às demais amigas. Porém, elas não parecem compreender, como vemos a reação de Icy, na linha 3. Todavia, Elsa insiste e faz um gesto manual, de estalar os dedos, também utilizado por ouvintes, para chamar atenção por meio do barulho sonoro causado pelo estalar. Mais uma vez, Elsa continua e Anna sinaliza que não pode e, então, Elsa sinaliza e oraliza simultaneamente no intuito de que seja compreendida. Porém, ela não é respondida. Logo em seguida, na linha 8, Grud encontra outra distração, de subir na mureta agarrando-se à janela e todas as meninas o fazem, assim como Elsa que repete o movimento.

Excerto 10: 23'26'' – 30'48''

Após as tentativas frustradas de Elsa em convidar as amigas para dançar, suas companheiras vão para o fundo da quadra, onde não é possível visualizar o que elas realizam, dada a distância da câmera. Elsa fica sozinha:

Quadro 16: Transcrição e ilustração do excerto 10

[Elsa fica durante 7'22'' sozinha, sem interação]



Percebemos que nesse jogo, ou nas dinâmicas existentes na comunicação de Elsa, um contexto atípico, em que fica difícil definir precisamente qual seria a sua L1, e que essa situação é coincidente com a história de muitos surdos, como relatado por Laborit, uma “miscelânea oral e gestual, à minha maneira” (LABORIT, 2000, p. 25), em processo de aquisição tardia de uma língua de sinais.

Retornando para a analogia que iniciamos neste tópico, do jogo de Xadrez, em relação ao seu funcionamento e às dinâmicas da comunicação de Elsa, entendemos que, assim como as peças no Xadrez têm funções dadas, o valor de cada uma é dado apenas no interior do jogo. Isto quer dizer que ainda que a rainha seja a peça de maior mobilidade, pode-se finalizar o jogo, isto é, capturar o rei adversário, com um peão, que é uma peça que, a princípio, tem valor menor.

Nesse sentido, quando pensamos nas dinâmicas que envolvem a comunicação de Elsa, o valor de cada uma de suas estratégias comunicativas é dado de acordo com a sua efetivação em relação ao objetivo comunicativo. Assim, suas escolhas comunicativas ocupam um lugar estratégico em uma maneira de se comunicar, de entender e de se fazer compreendida, seja por meio da Libras, de gestos, Português oral ou escrito e outras representações gráficas.

Ainda nesse sentido, quando pensamos no contexto da surdez, em relação ao limite auditivo, Vygotsky (1987) já compreendia que o indivíduo:

[...] Ao entrar em contato com o meio externo, surge o conflito provocado pela falta de correspondência do órgão, ou função deficiente, com suas tarefas, o que conduz a que exista uma possibilidade elevada para a morbidade e a mortalidade. Este conflito origina grandes possibilidades e estímulos para a supercompensação. O defeito⁵⁶ se converte, desta maneira, no ponto de partida e na força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personalidade. Se a luta conclui com a vitória para o organismo, então não somente são vencidas as dificuldades originadas pelo defeito, senão que o organismo se eleva em seu próprio desenvolvimento, a um nível superior, criando do defeito uma capacidade; da debilidade, a força; da menos-valia a supervalia [...] (VYGOTSKY, 1987, p. 77-78).

Nesse sentido, Vygotsky (1987), aponta que nas relações sociais a pessoa enfrenta as barreiras e as limitações impostas pelo próprio meio social, o que, por sua vez, não corresponde às suas necessidades. Dessa forma, o conflito gerado, ou a frustração, pode acabar se convertendo em estímulos para o desenvolvimento. Isto posto, podemos perceber que as estratégias adotadas por Elsa para se comunicar seriam, na verdade, sua forma de adaptação ao meio, tornando-se não pura e simplesmente passiva ao processo, mas também como parte de uma dinâmica excludente, uma busca por adaptação.

Na primeira filmagem, nota-se que a maior interação é, de fato, com a Anna, uma vez que a colega tem fluência na Libras, e tem maior vínculo afetivo com Elsa. As hipóteses que fundamentam essa maior afinidade é tanto pela questão linguística, como também pela afetividade, no que se refere à identificação e amizade entre as duas estudantes. Outro aspecto importante a se tomar conhecimento, é que Anna tem um primo adulto surdo e por isso sempre teve contato com a Libras, ainda que o primo atualmente não more mais na cidade.

Já no segundo intervalo filmado, a colega Anna faltou. Logo de imediato é possível perceber que Elsa ficou isolada, pois a amiga, que sabe Libras, não estava. Ela não quis lanchar e apenas sentou-se sozinha na mesa e suas interações tanto com demais crianças, quanto com a funcionária Slush foram bem restritas, não utilizando a Libras, mas apenas gestos e expressões.

Na terceira filmagem, a qual se refere à aula de educação física, como de costume, o professor ficou sentado no canto da quadra; a intérprete também. Os estudantes do gênero masculino, e apenas uma aluna do gênero feminino, ficaram de um lado da quadra jogando

⁵⁶ Vygotsky (1997) define defeito e deficiência como sendo coisas diferentes. Para o autor seriam defeito primário e secundário, respectivamente. Nesse sentido, “[...] o defeito primário é o que resulta do caráter biológico, a perda da visão, da audição, a lesão na criança retardada mental, etc.” (VYGOTSKY, 1997, p. 3). Já o defeito secundário é o momento em que a criança com alguma deficiência se relaciona com o meio social. Em outras palavras, a deficiência só existe na relação com o social: “Em suma, o defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas as consequências sociais e sua realização sociopsicológica [...]” (VYGOTSKI, 1997, p. 30).

futsal, enquanto o restante das estudantes ficaram fazendo outras atividades como brincar com jogos de tabuleiros, conversar ou dançar.

Os episódios observados e apresentados ao longo deste estudo corroboram as orientações de Quadros (2012) ao alegar que o pleno desenvolvimento da linguagem e da língua de sinais dos surdos filhos de pais ouvintes que não conhecem a Libras “exige uma mudança nas formas como esse processo vem sendo tratado na sua educação” (QUADROS, 2012, p. 191), pois as escolas não incentivam desde o berçário e a educação infantil, as relações das crianças surdas com interlocutores surdos adultos, impossibilitando que eles tenham um desenvolvimento espontâneo da língua, bem como uma evolução escolar consistente. A autora reconhece que o contexto bilíngue para os surdos é “completamente atípico” dos países que têm duas línguas oficiais, por exemplo. Tal complexidade é dada por envolver modalidades linguísticas diferentes. E “descobrir os laços de tais cruzamentos e das fronteiras que são estabelecidas é desafiador tanto para os surdos quanto para os ouvintes envolvidos.” (QUADROS, 2012, p. 192).

Assim como constatado por Quadros (2012), no ambiente escolar por nós pesquisado, a Língua Portuguesa teve infinitamente maior espaço do que a Libras, que se mostrou como “coadjuvante”, enquanto a Língua Portuguesa como no “papel principal”, ocasionando situações excludentes. A restrição de relações com usuários da Libras influenciou tanto o desenvolvimento da língua de sinais, quanto da Língua Portuguesa e, possivelmente, dos demais conhecimentos escolares, embora estes últimos não tenham sido alvo das nossas investigações.

6. CAPÍTULO VI: CONCLUSÃO

6.1 Considerações finais

- *Eu nem sei o que é amor.*
- *Tudo bem, eu sei. O amor é colocar as necessidades do outro acima das suas.*⁵⁷

De certo foi de fato às apalpadelas que chegamos até aqui. O caminho nunca foi iluminado por completo. Certamente o que se viu foi apenas parte dessa estrada, dessa história. Evidentemente, não queremos propor apenas um único modo de leitura desta pesquisa que se eterniza em meus diários ou na lente da minha câmera. Na verdade, talvez na tentativa de apresentá-la não tenhamos passado o cadeado direito ou tenhamos colocado a câmera em *stand-by*, propositalmente, pois ainda há muito o que se dizer, pensar, sentir e escrever...

...sobretudo quando e como falamos da Educação; sobretudo quando e como falamos de Educação de Surdos. Vivemos em um tempo em que parece que experienciamos uma sociedade absolutamente adoecida, no que se refere à vivência do sensível, das sutilezas do dia a dia, da falta de empatia e de afeto, em que sucumbimos ao tempo ocidental em que esquecemos dessas sutilezas. E nessa, não tomamos consciência, por assim dizer, dos efeitos dessa noção de temporalidade que não respeita o processo, o desenvolvimento de forma gradual, os corpos, ou o tempo do aprendizado individual.

...sobretudo em um tempo em que pensamos mais na quantidade do que na qualidade, um tempo social que, muitas vezes, transforma o caminho em algo ainda mais tortuoso, por meio de perguntas do senso comum trazidas por uma noção de educação como algo não essencial a nós, sobretudo quando se é escolhido pela docência: “Mas você é tão inteligente, porque está fazendo licenciatura?”; “Você trabalha ou só dá aula mesmo?”; “Ainda dá tempo de mudar de ideia, menina, você é muito jovem.”; “Mas você é professora ou doutrinadora?”

De fato a conjuntura socioeducacional em que esta pesquisa se desenvolve não se aproxima minimamente das expectativas que têm os educadores recém-formados. E nem parece respeitar as particularidades, os sonhos e as fantasias da infância, tornando a escola, no limite constituição, um ambiente por vezes castrador: seja para crianças ouvintes, seja para as crianças surdas, seja, até mesmo, para os professores que escolheram estar ali.

⁵⁷ Trecho retirado do filme Frozen. Diálogo entre os personagens Olaf e Anna.

Talvez estas reflexões pareçam um tanto quanto óbvia, mas, talvez, seja isso que precisamos, como quando uma vez uma aluna me disse em sala, em meio a uma aula de crenças acerca da Libras em que perguntei “Não parece meio óbvio?” em que tive, prontamente, em resposta: “Mas professora, o óbvio precisa ser dito”. Sim, talvez repetindo o óbvio o processo educativo se torne mais humanizado, menos mecânico e mais respeitoso quanto ao ser diferente que, não de forma tão óbvia assim, desconhecemos.

Ainda nesse sentido, entre os desafios encontrados, se para mais nada servir, é nos dias de desencanto que a Linguística Aplicada parece ganhar ainda mais sentido para com o individual e o coletivo: no olhar para si, no olhar para o outro, ao buscarmos nos entender enquanto agentes do processo, seja enquanto educando, seja enquanto educadores. É nesse conhecimento que notamos as sensibilidades que permeiam nossas relações para lidar melhor com os tantos aspectos sociais e com a diversidade que nos cabem. Talvez tenha faltado com delicadeza ou sutileza em minhas palavras, mas não me falta brilho nos olhos com relação ao ofício de ser educadora e pesquisadora. Muito pelo contrário, é com muita ânsia de mudança que chego ao fim, ainda que com tantas perguntas que concernem ao coração, ao educar, e ao pesquisar.

E é assim, com a sensação de muitas lacunas e aprendizado que finalizamos, ou damos por finalizada, esta pesquisa: os estudos sobre a aquisição de uma língua e desenvolvimento de linguagem de crianças surdas no Brasil ainda são escassos. Ainda, muitas bibliografias, que mereciam ser revisitados por nós, foram apenas visitadas, outras ainda na estante aguardando suas oportunidades. Todavia, ainda que haja lacunas, acreditamos que esta pesquisa dê passagem para outras investigações de outros estudos de casos e, até mesmo, para um aprofundamento na leitura dos dados coletados ao longo dela e tantos outros que não foram aqui apresentados.

Ao analisarmos o processo de aquisição tardia dos surdos, principalmente aqueles cujas famílias são ouvintes e desconhecedoras de uma língua de sinais, percebemos, que o meio influencia diretamente no desenvolvimento desse sujeito, tal como observou: Mesquita, 2008; Alencar, 2016; Narder e Pinto, 2011; Strobel 2009; Quadros, 2018, entre tantos outros. Ao reconhecer este aspecto, concordamos que, para além das construções cognitivas, como nos traz Piaget, que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento humano esteja, de fato, inteiramente associado ao contato social.

Dessa forma, tentamos mostrar alguns caminhos possíveis para uma questão que foi o princípio da motivação desta pesquisa: *Como* uma pessoa surda vivencia o processo de

aquisição linguística tardia? Quais são as estratégias adotadas por Elsa para se comunicar em meio à um ambiente plural e bilíngue? Quais são os impactos da aquisição tardia nas relações sociais, pessoais e educacionais dentro do ambiente escolar?

Motivadas principalmente por estas questões, observamos que Elsa se apropria não apenas de uma *língua*, mas sim de uma *fala*, que, por ser individual, nos mostra um pouco sobre si. Dessa forma, notamos também que isso é um fator recorrente entre os surdos em processo de aquisição tardia de Libras. Ainda nesse sentido, entendemos também que outras estratégias foram utilizadas para se comunicar, e que no contexto vivenciado elas não foram menos importantes do que a língua, pois permitiram a comunicação, ainda que compreendemos a necessidade de se apreender e compartilhar uma língua comum a todos. Ademais, gostaríamos de salientar a importância dessas estratégias, tal como os desenhos, enquanto parte do processo da aprendizagem da escrita, ainda que em um momento bastante deslocado cronologicamente:

A fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis, os quais, em si mesmos, não precisam desempenhar a função de signos mediadores em qualquer processo intelectual. Inicialmente o desenho é brincadeira, um processo autocontido de representação; em seguida, o ato completo pode ser usado como estratégia, um meio para o registro. Mas pelo fato de a experiência direta do desenho ser tão rica, frequentemente deixamos de obter, da criança, a fase pictográfica da escrita em sua forma pura. O desenho como meio é muito frequentemente misturado ao desenho como processo autocontido e sem mediação. Em parte alguma de tal material podemos discernir algum sinal das dificuldades que a criança sente ao atravessar a diferenciação de todos esses processos em meios e fins, objetos e técnicas funcionalmente relacionados, as quais, como vimos acima, *constituem condição necessária para o surgimento da escrita*. (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 174)

Dessa forma, notamos a importância de se conceder espaços para as Línguas de Sinais, para a Língua Portuguesa, para sinais caseiros, gestos e representações gráficas. Pois, como o processo de aquisição tardia é algo tão complexo, os outros tipos de comunicações não restringem a língua emblemática dos surdos: a língua de sinais; mas são meios legítimos usados para que os surdos possam se comunicar enquanto desenvolvem e adquirem sua língua, passando por um processo particular de desenvolvimento da linguagem. Isso é defendido não no sentido de simplificar os processos, ou no sentido que a Comunicação Total se valia, mas sim no intuito de legitimar as estratégias comunicativas dos surdos em meio à aquisição tardia.

Ainda, notamos que dentro do espaço escolar, são poucos os profissionais que dominam a Libras e/ou estão preparados para atuar com surdos com aquisição tardia. Dessa forma, talvez o que ocorre dentro dos muros das escolas inclusivas seja bem diferente das expectativas que temos. Nesse sentido, pudemos observar, de modo geral, o cenário da formação dos profissionais da escola, sobretudo dos professores, sob três perspectivas: o ideal, o real e o possível, assim como veem Silva, Costa e Lopes (2014). Tais perspectivas dependem não só dos educadores, enquanto agentes transformadores, mas também das políticas linguísticas que envolvem a formação desses professores que atuam com o Português e, também, com a Libras.

Nesse sentido, o ideal é algo que pode ser ainda longe de ser alcançado. O real envolve muitas questionamentos e debates, como se fundamenta esta pesquisa de mestrado, que pode ampliar a discussão sobre a importância dos espaços escolares no desenvolvimento da Libras e da Língua Portuguesa para surdos, ainda que com algumas objeções. Sendo assim, trabalhamos com o que é “possível”, de acordo com cada contexto social do nosso país com território continental.

Ainda pensando sobre a formação dos profissionais que atuam com a educação de surdos, observamos também que a profissão de intérprete de Libras/Português é reconhecida há pouco tempo, a partir de setembro de 2010, por meio da Lei 12.319/10). Dessa forma, podemos concluir que ainda é uma profissão em desenvolvimento, o quer dizer que se faz necessário discutir a formação desses profissionais e, também, o seu papel em diferentes espaços da sociedade, sobretudo nos espaços educacionais.

No sentido desta pesquisa, observamos que por vezes a intérprete de Libras/Português fica em dúvida sobre o seu papel no contexto escolar. Uma vez que a estudante surda precisaria, além da tradução/interpretação, também de meios que favorecessem o seu desenvolvimento linguístico em Libras. Dessa forma, observamos a forte influência da profissional intérprete de Libras/Português nesse processo. Processo este que transbordou a tradução/interpretação e se aproximou de um referente linguístico da criança em todo seu processo de desenvolvimento, assim como concluem também Alencar (2016) e Marcon (2012).

*Que eu continue a acreditar no outro
mesmo sabendo de alguns valores
tão estranhos que permeiam o mundo.*

*Que eu continue otimista...
mesmo sabendo que o futuro que nos espera
nem sempre é tão alegre.*

*Que eu continue com vontade de viver,
mesmo sabendo que a vida é, em muitos momentos,
uma lição difícil de ser aprendida.*

*Que eu permaneça com vontade de ter grandes amigos,
mesmo sabendo que, com as voltas do mundo,
eles vão indo embora de nossas vidas.*

*Que eu realmente tenha sempre a vontade de ajudar as pessoas,
mesmo sabendo que muitas delas são incapazes de ver,
sentir, entender ou utilizar essa ajuda.*

*Que eu mantenha meu equilíbrio,
mesmo sabendo que muitas coisas que vejo no mundo
escurecem meus olhos.*

*Que eu realmente tenha a minha garra,
mesmo sabendo que a derrota e a perda são ingredientes
tão fortes quanto o sucesso e a alegria.*

*Que eu atenda sempre mais à minha intuição,
que sinaliza o que de mais autêntico eu possuo.*

*Que eu pratique mais o sentimento de justiça,
mesmo em meio à turbulência dos interesses.*

*Que eu manifeste amor por minha família,
mesmo sabendo que ela muitas vezes
me exige muito para manter sua harmonia.
E, acima de tudo...*

*Que eu lembre sempre que todos nós
fazemos parte dessa maravilhosa teia chamada vida,
criada por alguém bem superior a todos nós!
E que as grandes mudanças não ocorrem por grandes feitos
de alguns e, sim, nas pequenas parcelas cotidianas
de todos nós!*

(Chico Xavier)

Referências bibliográficas

ALENCAR, A. da S. **A aquisição de linguagem/Libras e o aluno surdo: um estudo sobre as formas de comunicação e interação na escola e na família.** *Dissertação de mestrado.* Faculdade de Educação, Universidade Federal de Grandes Dourados, 2016. p. 1-106. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/AUR%C3%89LIO%20DA%20SILVA%20ALENCAR.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

ANGUERA, M. T. **Metodología de la observación en las ciencias humanas.** Madrid: Cátedra, 1992.

AVELAR, T. F.; FREITAS, K. P. de S. **A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo.** Revista sinalizar, 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/Sirlara/Downloads/36688-Texto%20do%20artigo-166121-1-10-20160201.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BISOL, C.; SPERB, T. M. **Discursos sobre a Surdez:** Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2010, p. 7-13

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União, em 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicado no Diário Oficial da União, em 22 de dezembro de 2005.

BORGES, E. S.; CLAUSS, E. **A importância do desenho como expressão e registro infantil.** Brasília: NIP, s/d. Disponível em:

<http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/01457a3ecdabb48c9d32790982e67213.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2019.

BURGESS, R. G. In the field. In: _____. **An introduction to field research**, 1995.

BUTY, C.; MORTIMER, E. F. Dialogical/Authoritative Discourse and Modelling in High School Teaching Sequence on Optics. In: _____ **International Journal of Science Education**, 30(12), 2008, p. 1635-1660. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Eduardo_Mortimer/publication/46119155_Dialogic_Authoritative_Discourse_and_Modelling_in_a_High_School_Teaching_Sequence_on_Optics/links/09e415137da75c6986000000/Dialogic-Authoritative-Discourse-and-Modelling-in-a-High-School-Teaching-Sequence-on-Optics.pdf?origin=publication_detail>. Acesso em: 19 dez. 2018.

CABELLO, J.; DIAS, P. T.; SILVA, E. O. P. da; MONAY, E. P. F. **Intérprete educacional: estratégias (para) além da tradução**. Atibaia: 2010. Disponível em: <<http://www.congressotils.com.br/anais/anais2010/Janaina%20Cabello.pdf>>. Acesso em: 04 fev 2019.

CARVALHO, J. de G.; AMBRÓSIO, J. A. A.; ALVES, S. D. A. W.; VALADÃO, M. N. Ensino-aprendizagem de Língua Brasileira de Sinais para crianças. In: ROCHEBOIS, C. B (Org.) **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças**. V. 13, N. 2. Viçosa: CCH, 2013.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. In: _____. **A era da informação: Economia, sociedade e cultura**. v.1. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é linguística aplicada? In: M. S. Z. P. & M. A. A. Celani (Org.). **Linguística Aplicada: da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: Educ, 1992, p.15-23.

COLE, M. Prólogo. In: LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo: Desenvolvimento Cognitivo seus Fundamentos Culturais e Sociais**. São Paulo: Ícone, 1992.

_____. Introdução: o contexto histórico. In: LURIA, A. R. **A construção da mente. A construção da mente** São Paulo: Ícone, 1992

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Artmed, 2002, p. 17-51.

DIAS, F. **O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição de linguagem.** Porto Alegre: Revista Eletrônica, 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/7093/5931>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

FARIA, I. H. PEDRO, E. R.; DUARTE, I.; GOUVEIA, C. A. M. **Introdução à Linguística Geral e Portuguesa.** Lisboa: Caminho, 1996.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FLICK. U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3d. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCEZ, P. de M; BULLA, G. da S; LODER, L. L. **Práticas de pesquisa microetnográfica:** geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. Delta, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v30n2/0102-4450-delta-30-02-0257.pdf>>. Acesso em 01 mar. 2018.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B. MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E.(Orgs). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012. p.173-186

GESSER, A. **Um olho no professor surdo e outro na caneta:** ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOÉS, M. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas: Autores associados, 1999.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** Linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

Hall, S. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte/Brasília: Editora UFMG/Unesco, 2006.

KARNOPP, L. B. Educação Bilíngue Para Surdos: ao que estamos sinalizando? In: FREITAS, D.; CARDOZO, S. (Orgs.). **(In)formando e (Re)construindo Redes de Conhecimento**. Boa Vista: UFRR, 2012.

KARNOPP, L. B., PEREIRA, M. C. da C. Condições de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B. MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E.(Orgs). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 225-233.

KRAMER, S. **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para CELANI, A.. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

LABORIT, E. **O grito da Gaivota**. Lisboa: Editorial Caminho, 2000.

LACERDA, C. B. F. de. **A inclusão escolar de alunos surdos**: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Campinas: Cedes, 2006.

_____. **A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes**: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. Anais... Caxambú: ANPED, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos**: para quê? São Paulo: Cortez, 2002.

LILLO-MARTIN, D. Estudos de aquisição de línguas de sinais: passado, presente e futuro. In: QUADROS, R. M.; VASCONCELOS, M. L. B. **Questões teóricas de pesquisas em línguas de sinais**. Florianópolis: Arara Azul, 2006.

LISPECTOR, C. **A Descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LECLERC, C. **Étude de cas analysant l'élaboration du langage d'un enfant sourd d'âge**

avancé. Dissertação de mestrado. Québec: Faculté des études supérieures de L'Université Laval, 2010, p. 1-193. Disponível em: <<https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/21899>>. Acesso em 24 jul. 2018.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 137-55.

LYONS, J. **Linguagem e Linguística: uma introdução.** Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

MALINOWSKI, B. C. **Argonautas do Pacífico Ocidental.** São Paulo: Abril Cultural, 1976.
MARCON, A. M. O papel do tradutor/intérprete de libras na compreensão de conceitos pelo surdo. Revel, 2012. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/644681b81f2cb7f90f93b613729ef637.pdf>>. Acesso em 01 abr. 2019.

MESQUITA, A. C. R.; SALLES, H. **Uso de preposições essenciais na Interlíngua de Surdos Aprendizes de Português L2.** In: IV Congresso internacional ABRALIN 2005, Brasília. Anais do IV Congresso Internacional ABRALIN, 2005, p. 1519-1528.

MESQUITA, A. C. R. **A categoria preposicional na Interlíngua do Surdo Aprendiz de Português L2.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Brasília, 2008, p. 118. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1036/1/2008_AlineCamilla%20RomaoMesquita.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2019.

MICCOLI, L. S. **Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' experiences in a university classroom.** 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Toronto, 1997.

MINAYO, M. C. de S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** Ciênc. saúde coletiva, 2012.

MOURA, A. A. de; FREIRE, E. L.; FELIX, N. M. **Escolas bilíngues para surdos no Brasil: uma luta a ser conquistada.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, 2017.

Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10172/7030>>. Acesso em 5 set. 2018.

MOURA, H. M. de M. **A aquisição de linguagem sob a perspectivas das idéias de Wittgenstein**. Campinas: Caderno de estudos linguísticos, 1994.

NADER, J. M. V.; DO CARMO NOVAES-PINTO, R. **Aquisição tardia de linguagem e desenvolvimento cognitivo do surdo**. Estudos Linguísticos, v. 40, n. 2, p. 929-943, 2011.

OLIVEIRA, A. M. R. O. H. O. **As neurociências ao serviço da linguagem**. Portugal: Repositório, s/d. Disponível em: <<http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1602/3/asneurocienciasaoservi%C3%A7odalinguagem%20%281%29.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2018.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010. Disponível em: <http://www.birigui.sp.gov.br/educacao/site/admin/arquivos/texto_marta_koll.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2018.

PADDEN; HUMPHRIES. **Inside Deaf Culture**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2006.

PENNA, O. F. **Como é ser adolescente? Sobre adolescência e seu(s) nós**. Dissertação de mestrado, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/8539/1/DISSERTACAO_ComoSerAdolescente.pdf>. Acesso em 12 ago. 2018.

PELLIM, T. Negociando identidades: quando o aluno vira professor e o professor vira aluno. In: BARCELLOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.) **Emoções e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2010.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. **A Surdez**. 6 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013, p. 51-74.

PINHEIRO, L. M. **Língua de sinais brasileira: Libras I**. São Paulo: Know How, 2010.

PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y; ANGELO, M. **O uso de filmagem em pesquisas qualitativas**. *Rev. Latino-Am. Enfermagem* [online]. 2005, vol.13, n.5, pp.717-722. ISSN 1518-8345. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692005000500016>.

PIAGET, J. **La naissance de l'intelligence chez l'enfant**. Delachaux: Fondation Jean Piaget, 1936. Disponível em: <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP36_NdI_avpropos_intro.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.

PINKER, S. **So how does the mind work?** Blackwell Publishing, 2005. Disponível em: <[https://stevenpinker.com/files/pinker/files/so how does the mind work.pdf](https://stevenpinker.com/files/pinker/files/so%20how%20does%20the%20mind%20work.pdf)>. Acesso em: 11 mar. 2018.

PURVER, D. et al. **Neuroscience**. 3 ed. Massachusetts: Sinauer Associates, 2004. Disponível em: <<https://www.hse.ru/data/2011/06/22/1215686482/Neuroscience.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

QUADROS, R. M. de. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. Cap. 2. In: QUADROS, R. M. de. FINGER, I. **Teorias de aquisição da linguagem**, 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Ronice_Quadros/publication/268366651_TEORIAS_D_E_AQUISICAO_DA_LINGUAGEM/links/551bde2d0cf2909047b97146.pdf>. Acesso em 9 set. 2018.

_____. **Desafios dos profissionais na área da surdez**. São Paulo: UNESP, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47937/1/u1_d24_v21_t04.pdf>. Acesso em 9 set. 2018.

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

_____. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1997. SKLIAR, C (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos (vol I)**. Mediação, 1999.

_____. O "Bi" em bilinguismos na educação de surdos. In: LODI, A. C. B. MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E.(Orgs). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 187-200.

QUADROS, RONICE M. DE.; KARNOPP, LODENIR B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, T. de M. **A metáfora do jogo de xadrez na linguística saussuriana**. São Paulo: Estudos Linguísticos, 2016.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: Ensino e pesquisa como participação democrática. In: _____. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 13-30.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. 5 ed. São Paulo: Editora Schwarcz, 2005.

SANTOS, I. S. **A imaginação e o desenvolvimento infantil**. Juiz de Fora: Educ. Foco, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/11/Artigo-09-13.2.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

SANTANA, A. P. **Surdez e Linguagem: Aspectos e Implicações Neurolingüísticas**. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1991.

SHAFFER, D. R., Kipp, K. **Psicologia do desenvolvimento: Infância e adolescência** (2. ed.). São Paulo, SP: Cengage Learning, 2012.

SIBILIA, Paula. EU, eu, eu... você e todos nós. In: _____. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 286-2008.

SILVA, S. G. de L. **Consequências da Aquisição Tardia da Língua Brasileira de Sinais na Compreensão Leitora da Língua Portuguesa, como Segunda Língua, em Sujeitos Surdos**. Revista Brasileira de Educação Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n2/1413-6538-rbee-21-02-00275.pdf>>. Acesso em 23 jul. 2018.

SILVA, G. M da.; COSTA, J. M. da.; LOPES, L. P. S. **Formação de professores de português para surdos: entre o ideal, o real e o possível**. V 11. N° 2. Taubaté: UNITAU, 2014.

SILVA, C. L. et al. **CAS – Cursinho Alternativo para Aprendizizes Surdos**. Revista em Extensão, v. 5, n. 1, 2006.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 70.

SOUSA, A. N. **Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino aprendizagem.** Belo Horizonte: RBLA, 2014.

SOUZA, I. de A. L. e, Universidade Federal de Viçosa, abril de 2017. **Estrutura de Participação da fala-em-interação em uma aula de química para surdos.** Orientadora: Wânia Terezinha Ladeira, p. 1-118.

SOUZA, M. F. N. S. et al . **Principais dificuldades e obstáculos enfrentados pela comunidade surda no acesso à saúde: uma revisão integrativa de literatura.** São Paulo: Rev. CEFAC, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462017000300395&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 jul. 2018.

SOUZA, A. L. S. de. **Etnografia do agenciamento da corporalidade surda e da Libras nos espaços religiosos protestantes em Viçosa, MG.** Monografia - Universidade Federal de Viçosa, 2016.

STREIECHEN, E.; KRAUSE-LEMKE, C. **A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda num contexto multilíngue.** Seminário de Pesquisa do PPE, Universidade Estadual de Maringá, p. 1-19, 2013.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

Szymanski, H. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** Brasília: Editora Plano, 2002.

TAVARES, K. C. do A.; OLIVEIRA, A. P. P. **Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades.** Belo Horizonte: RBLA, 2014.

TAYLOR, C. Três mal estares. In:_____. **A ética da autenticidade.** São Paulo: É Realizações, 2011.

TUXI, P. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental.** Dissertação de mestrado, 2009.

TEDRUS, D. M. A. S. **A relação adulto-criança: um estudo antropológico em creches e escolinhas de Campinas.** Campinas: Unicamp, 1998.

VALADÃO, M. N.; NOMURA, J. A.; MAZER, D. H.; ISAAC, M. de L. **Língua brasileira de sinais e implante coclear: relato de um caso.** Belo Horizonte: Revista Educação Especial, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2318/3094>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

VALADÃO, M. N.; MENDONÇA, A. C. V.; SILVA, F. de S.; CARMO, A. J. do. **Ensino-aprendizagem e metodologias de ensino de língua portuguesa para surdos na perspectiva da educação inclusiva.** Paraná: Revista Línguas e Letras, 2016, p. 163-186. Disponível em: <<http://e-vestibular.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/11642/10636>>. Acesso em 21 jan. 2019.

VALADÃO, M. N.; BERBET, G. L.; ALVES, S. D. A. W.; CHAVES, I. de O. **Experiência de ensino da língua portuguesa por meio de gêneros discursivos para uma estudante surda do ensino superior.** Viçosa: Gláuks: Revista de Letras e Artes, 2018. Disponível em: <<http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/21096/artigo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

VALADÃO, M. N.; ALVES, S. D. A. W. **Abordagem intercultural no ensino da Libras para estudantes ouvintes de uma escola inclusiva.** InterLetras, 2017. Disponível em: <http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n25/conteudo/artigos/4.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.

VENTURI, M. A. Aquisição de língua estrangeira numa perspectiva de estudos aplicados. In: RÉ A. D. **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística.** São Paulo: Contexto, 2013.

VILHALVA, S. **O despertar do silêncio.** Rio de Janeiro: Araras, 2004.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 11 ed. São Paulo: Editora Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas.** Tradução José Carlos Bruni. 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

ANEXOS

Anexo A - Roteiro entrevista semi-estruturada

ROTEIRO – ENTREVISTA COM IDUNNA

1. Como foi o processo de descoberta da surdez de Elsa?
2. Como se deu a aceitação dos familiares e demais pessoas do círculo familiar em relação à surdez de Elsa?
3. Como foi o processo de reabilitação de Elsa logo depois do diagnóstico?
4. Como Elsa se comunicava?
5. Como a família se comunicava com Elsa?
6. Você sabe Libras? Ou outros familiares sabem Libras?
7. Você vê sua filha diferente das outras crianças?

Anexo B - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) participante _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “A trajetória de desenvolvimento de linguagem em contexto educacional inclusivo de uma estudante surda em processo de aquisição tardia da Libras”. Nesta pesquisa pretendemos identificar e descrever as formas de comunicação usadas por uma estudante surda, que aprendeu a Língua Brasileira de Sinais - Libras tardiamente, no ambiente escolar em contato com demais crianças e funcionários da instituição. O motivo que nos leva a realizar esse estudo é baseado no fato de que a maioria das crianças surdas não aprendem, assim como os ouvintes, uma língua ainda na infância pelo fato de nascerem em famílias ouvintes que não usam a Libras. Sendo assim, essa pesquisa visa contribuir para a divulgação e difusão da Libras, e também para auxiliar os surdos na trajetória de aquisição de linguagem. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: observação da comunicação entre os ouvintes da escola e a criança surda e registro em diários; entrevistas, com duração de aproximadamente 1 hora; e filmagens. Asseguramos que as imagens dos participantes serão usadas apenas para fins de análise da comunicação, não sendo divulgadas suas identidades. A pesquisa apresenta o risco de possível constrangimento aos participantes, uma vez que estes participarão das entrevistas e das filmagens as quais serão registradas e analisadas e isso poderá acarretar desconforto. Caso não deseje que seu responsável faça parte do estudo, ele(a) não será penalizado (a) de modo algum; podendo - inclusive - sair do ambiente a qualquer momento, se sentir-se constrangido ou incomodado, durante a coleta de dados pelos pesquisadores.

Os benefícios envolvem a compreensão da importância da Libras para o desenvolvimento das crianças surdas e para a comunicação entre surdos e ouvintes na escola. Nesse sentido, a pesquisa é importante para os professores, os funcionários e os alunos aprenderem a Libras. Além disso, irá permitir que os professores participantes desenvolvam práticas pedagógicas nas áreas da surdez e da Libras. Para participar deste estudo o participante não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem

garantida plena liberdade de recusar a participação do responsável na participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, responsável pelo participante _____, autorizo sua participação e declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “A trajetória de desenvolvimento de linguagem em contexto educacional inclusivo de uma estudante surda em processo de aquisição tardia da Libras” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Nome do Pesquisador Responsável: Michelle Nave Valadão (Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa) e Sirlara Donato Assunção Wandenkolk Alves (aluna de mestrado do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa)

Endereço: Avenida P H Rolfs s/n, Departamento de Letras, Campus da Universidade Federal de Viçosa

Telefone: (31) 3899-1580

Email: michellenave@yahoo.com; sirlaradonato@gmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3899-2492

Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

Viçosa, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Responsável Legal pelo Participante

Assinatura do Pesquisador

Anexo C - Termo de assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da “A trajetória de desenvolvimento de linguagem em contexto educacional inclusivo de uma estudante surda em processo de aquisição tardia da Libras”. Nesta pesquisa pretendemos observar as formas de comunicação usadas por uma estudante surda, a sua colega de classe, que aprendeu a Língua Brasileira de Sinais - Libras tardiamente, na escola só depois do contato com as outras crianças e os outros funcionários da instituição. Nós queremos estudar isso, porque percebemos que a maioria das crianças surdas não aprendem, assim como as outras crianças ouvintes, uma língua ainda quando criança pelo fato de nascerem em famílias ouvintes que não usam a Libras. Sendo assim, essa pesquisa quer contribuir para a divulgação e difusão da Libras, e também para auxiliar os surdos na trajetória de aquisição de linguagem. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: observação da comunicação entre os ouvintes da escola e a criança surda e registro em diários; entrevistas, com duração de aproximadamente 1 hora; e filmagens. Asseguramos que as imagens dos participantes serão usadas apenas para fins de análise da comunicação, não sendo divulgadas suas identidades. É importante salientar que a pesquisa apresenta o risco de lhe constranger, uma vez que sua participação nas entrevistas e filmagens será registrada e analisada e isso poderá acarretar desconforto a você. Caso não deseje fazer parte do estudo, você não será penalizado (a) de modo algum; podendo - inclusive - sair do ambiente a qualquer momento, se sentir-se constrangido ou incomodado, durante a coleta de dados pelos pesquisadores. Os benefícios envolvem a compreensão da importância da Libras para o desenvolvimento das crianças surdas e para a comunicação entre surdos e ouvintes na escola. Nesse sentido, a pesquisa é importante para os professores, os funcionários e os estudantes aprenderem a Libras. Além disso, irá permitir que os professores participantes desenvolvam práticas pedagógicas nas áreas da surdez e da Libras. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Também você tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu assentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou

modificação na forma em que o você é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa e a outra será fornecida a você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “A trajetória de desenvolvimento de linguagem em contexto educacional inclusivo de uma estudante surda em processo de aquisição tardia da Libras” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e o meu responsável legal poderá modificar sua decisão sobre minha participação se assim o desejar. Já assinado o termo de consentimento por meu responsável legal, declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome do Pesquisador Responsável: Michelle Nave Valadão (Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa) e Sirlara Donato Assunção Wandenkolk Alves (aluna de mestrado do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa) Endereço: Avenida P H Rolfs s/n, Departamento de Letras, Campus da Universidade Federal de Viçosa Telefone: (31) 3899-1580 Email: michellenave@yahoo.com; sirlaradonato@gmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos Universidade Federal de Viçosa Edifício Arthur Bernardes, piso inferior Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário Cep: 36570-900 Viçosa/MG Telefone: (31)3899-2492 Email: cep@ufv.br www.cep.ufv.br

Viçosa, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante

Anexo D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (maiores de 18 anos)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “A trajetória de desenvolvimento de linguagem em contexto educacional inclusivo de uma estudante surda em processo de aquisição tardia da Libras”. Nesta pesquisa pretendemos identificar e descrever as formas de comunicação usadas por uma estudante surda, que aprendeu a Língua Brasileira de Sinais - Libras tardiamente, no ambiente escolar em contato com demais crianças e funcionários da instituição. O motivo que nos leva a realizar esse estudo é baseado no fato de que a maioria das crianças surdas não aprendem, assim como os ouvintes, uma língua ainda na infância pelo fato de nascerem em famílias ouvintes que não usam a Libras. Sendo assim, essa pesquisa visa contribuir para a divulgação e difusão da Libras, e também para auxiliar os surdos na trajetória de aquisição de linguagem. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: observação da comunicação entre os ouvintes da escola e a criança surda e registro em diários; entrevistas, com duração de aproximadamente 1 hora; e filmagens. Asseguramos que as imagens dos participantes serão usadas apenas para fins de análise da comunicação, não sendo divulgadas suas identidades. A pesquisa apresenta o risco de lhe constranger, uma vez que sua participação nas entrevistas e filmagens será registrada e analisada e isso poderá acarretar desconforto a você. Caso não deseje fazer parte do estudo, você não será penalizado (a) de modo algum; podendo - inclusive - sair do ambiente a qualquer momento, se sentir-se constrangido ou incomodado, durante a coleta de dados pelos pesquisadores. Os benefícios envolvem a compreensão da importância da Libras para o desenvolvimento das crianças surdas e para a comunicação entre surdos e ouvintes na escola. Nesse sentido, a pesquisa é importante para os professores, os funcionários e os estudantes aprenderem a Libras. Além disso, irá permitir que os professores participantes desenvolvam práticas pedagógicas nas áreas da surdez e da Libras. Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os

mesmos _____ serão _____ destruídos.
Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “A trajetória de desenvolvimento de linguagem em contexto educacional inclusivo de uma estudante surda em processo de aquisição tardia da Libras” de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas. Nome do Pesquisador Responsável: Michelle Nave Valadão (Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa) e Sirlara Donato Assunção Wandenkolk Alves (aluna de mestrado do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa) Endereço: Avenida P H Rolfs s/n, Departamento de Letras, Campus da Universidade Federal de Viçosa.

Telefone: (31) 3899-1580

Email: michellenave@yahoo.com; sirlaradonato@gmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3899-2492

Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

Viçosa, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador