



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

MICHELE TOSO CAPPELLINI

**FAMILIARES OUVINTES DE SUJEITOS SURDOS: REFLEXÕES  
SOBRE SUAS INTERAÇÕES COMUNICATIVAS**

São Carlos - SP

2019

MICHELE TOSO CAPPELLINI

**FAMILIARES OUVINTES DE SUJEITOS SURDOS: REFLEXÕES  
SOBRE SUAS INTERAÇÕES COMUNICATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos

São Carlos - SP

2019

Toso Cappellini, Michele

FAMILIARES OUVINTES DE SUJEITOS SURDOS: REFLEXÕES  
SOBRE SUAS INTERAÇÕES COMUNICATIVAS / Michele Toso  
Cappellini. -- 2019.

101 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São  
Carlos, São Carlos

Orientador: Lara Ferreira dos Santos

Banca examinadora: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Lilian Cristine  
Ribeiro Nascimento

Bibliografia

1. Surdez. 2. Língua de Sinais. 3. Interação Familiar. I. Orientador. II.  
Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Michele Toso Cappellini, realizada em 28/02/2019:

*Lara Ferreira dos Santos*

---

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos  
UFSCar

*Cristina Brogéria Feitosa de Lacerda*

---

Profa. Dra. Cristina Brogéria Feitosa de Lacerda  
UFSCar

*Lilian Cristine Ribeiro Nascimento*

---

Profa. Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento  
UNICAMP

**Dedico este trabalho às famílias participantes da pesquisa, com quem aprendi que na vida há muitos contrários conduzindo-nos para lugares que não esperamos alcançar.**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** pelo dom precioso da vida, pela sabedoria, paz e fortaleza concedida e que até aqui me conduziram.

A minha **família** querida, agradeço pelo incentivo aos estudos. Obrigada pela paciência e compreensão nas minhas ausências e pelo mau humor das longas tardes de estudo.

Ao meu amado esposo **Edie**, pelos momentos de colo, por não me deixar desistir e acreditar em mim.

A minha querida afilhada **Bianca Emanuele**, refrigero em muitos momentos de esgotamento; com seu sorriso e risada contagiantes.

À **Nina, Menino e Bento**, criaturas de Deus, por nossos passeios e peraltices juntos, que me deram fôlego nos intervalos de estudo.

Agradeço a minha comunidade religiosa, **Paróquia São Nicolau de Flüe** de São Carlos, por respeitar e compreender esta etapa da minha vida e, em especial, a **Dom Eduardo Malaspina** e **Padre Robson Caramano**, pelas conversas amigas e aconselhadoras.

Às amigas, **Ana Cardoso, Ana Paula e Danitiele**, pela amizade e pelas orações que me sustentaram.

Minha gratidão à professora Dra. **Lara Ferreira dos Santos**, minha orientadora, pela paciência, carinho e cuidado ao longo destes dois anos. Obrigada por me orientar e estar junto a mim neste percurso desafiador e intenso.

À Profa. Dra. **Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (Cris)**, que primeiro sonhou comigo esta pesquisa e tanto contribuiu para sua realização. Também por acreditar no trabalho com o Grupo de Famílias.

À **Profª Dra. Beatriz Turetta (Bia)** pelos momentos de escuta, acolhida e encorajamento. Obrigada pelas longas conversas amigas, pelos “palpites” e seu exemplo de profissional que muito me inspirou.

Aos meus amigos de trabalho: **Júlia, Elaine Agostino, Sabrina, Josiane, Ana Cláudia, Talita, Adriano, Amanda, Viviane, Bruna, Maria José (Mazé), Sandra, Elaine Ribeiro,**

**Jason, Adriane** por acreditarem comigo na Educação Bilíngue e no trabalho com as famílias. Obrigada ainda por compreenderem meu cansaço e limites, com palavras de conforto e ânimo.

Aos professores e colegas de curso, que contribuíram muito com a minha formação e, em especial, aos colegas do **Grupo de Pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue da UFSCar** pelas contribuições com meu trabalho.

Aos membros titulares e suplentes da **banca examinadora**, pelas valiosas contribuições com o trabalho tanto no momento da qualificação, quanto da defesa.

Às professoras Dra. **Lilian Cristine Ribeiro Nascimento** e Dra. **Vanessa Regina Martins** pelas contribuições e inspirações (“na disciplina de sexta”) e à professora Dra. **Camila Domeniconi** por compartilhar generosamente da sua experiência e prática.

E por fim, às **famílias participantes desta pesquisa**, por confiarem em meu trabalho e me acolherem como parceira em suas vidas e histórias.

## CONTRÁRIOS

Só quem já provou a dor  
Quem sofreu, se amargurou  
Viu a cruz e a **vida em tons reais**  
Quem no certo procurou  
Mas no errado se perdeu  
**Precisou saber recomeçar**

Só quem já perdeu na vida sabe o que é ganhar  
**Porque encontrou na derrota algum motivo pra lutar**  
E assim viu no outono a primavera  
**Descobriu que é no conflito que a vida faz crescer**

**Que o verso tem reverso**  
Que o direito tem um avesso  
Que o de graça tem seu preço  
**Que a vida tem contrários**  
E a saudade é um lugar  
Que só chega quem amou  
E o ódio é uma forma tão estranha de amar

**Que o perto tem distâncias**  
Que o esquerdo tem direito  
**Que a resposta tem pergunta**  
E o problema, solução  
E que o amor começa aqui  
No contrário que há em mim  
**E a sombra só existe quando brilha alguma luz.**

Só quem soube duvidar  
Pôde enfim acreditar  
**Viu sem ver e amou sem aprisionar**  
**Quem no pouco se encontrou**  
Aprendeu multiplicar  
Descobriu o dom de eternizar

Só quem perdoou na vida sabe o que é amar  
Porque aprendeu que o amor só é amor  
Se já provou alguma dor  
E assim viu grandeza na miséria  
**Descobriu que é no limite**  
**Que o amor pode nascer**

(Padre Fábio de Melo)  
(grifo meu)



## RESUMO

A surdez vem se destacando de forma crescente como tema de pesquisas científicas na atualidade. Todavia, as relações imbricadas na interação entre familiares ouvintes e sujeitos surdos, mostram-se ainda uma temática incipientemente tratada e que necessita de aprofundamentos. A família é o primeiro e mais próximo grupo social com o qual o indivíduo mantém as relações mais íntimas, e tais relações influenciam diretamente o desenvolvimento global do sujeito, afetando aspectos como a linguagem, a língua e a constituição da subjetividade. Deste modo, a presente pesquisa, ancorada na abordagem histórico-cultural de Vigotski, teve como objetivo geral analisar aspectos de um processo de reflexão junto a familiares ouvintes de sujeitos surdos, acerca de suas interações comunicativas em ambiente doméstico. Os objetivos específicos foram: investigar as interações comunicativas entre familiares ouvintes e surdos em ambiente doméstico; contribuir com os estudos a respeito de instrumentos sensíveis para a avaliação da comunicação face a face em diferentes contextos e com públicos diversos; analisar contribuições do processo de reflexão junto aos familiares ouvintes de sujeitos surdos para suas interações comunicativas. Os participantes foram seis famílias, cada uma delas constituídas por membros ouvintes e um surdo, sendo este surdo matriculado em uma escola pública municipal que desenvolve um Programa de Educação Inclusiva Bilíngue. O percurso metodológico consistiu-se em três etapas: a primeira, analisar as interações comunicativas no cotidiano das famílias; em seguida, realizar um processo de reflexão com os familiares acerca destas interações, que se constituiu a segunda etapa denominada assessoramento e, por fim, na terceira etapa, uma nova análise das interações comunicativas de familiares ouvintes com seus membros surdos, com o propósito de identificar contribuições do assessoramento para as interações. Todas as fases foram gravadas em vídeo e norteadas pelo instrumento “Escala de Avaliação da Linguagem Oral no Contexto Familiar (EVALOF)”. Como resultado constatamos que a forma mais frequente de comunicação observada na primeira etapa da pesquisa foi a comunicação bimodal. Houve melhora nas interações comunicativas em todas as famílias após o assessoramento, já que os discursos passaram a ser mais estruturados em Libras e com presença de outros membros da família se envolvendo no aprendizado desta língua. A Escala tornou-se um instrumento favorável para conduzir as observações em ambiente doméstico, sendo o mais relevante seu uso como instrumento provocador de reflexão para as famílias. Foram propostos alguns ajustes para o público estudado, de forma a contribuir com as pesquisas na área. Por fim, o processo de assessoramento possibilitou dar escuta aos familiares; o que foi essencial para ressignificar sua relação com o membro surdo e com a Libras. Tal suporte deve e pode ser assumido pelas instituições de Educação Bilíngue para surdos, provendo práticas positivas de parceria, entre família e escola, enquanto corresponsáveis pela constituição de sujeitos bilíngues.

Palavras-chaves: Surdez. Língua de Sinais. Interação Familiar. Educação Bilíngue. Educação Especial

## **Abstract**

Subject of recent scientific research, the deafness is been noteworthy nowadays. However the watted relationships between listening relatives and deaf people unfold an incipiently treated topic that needs further study. The family is the first and the nearest social group that the person keeps the most intimate relationship, and this relation to influence the global development of the person directly, affecting aspects such as language, tongue and the formation of subjectivity. Thus, the present research had as general objective to analyze aspects of a process of reflection beside listening members family of deaf subjects about their communicative interactions in home environment, based on the historical and cultural approach of Vigotski. The specific objectives were: to investigate the communicative interactions between listening relatives and the deaf person in the home environment; to contribute with the study about the sensitive instruments for the evaluation of face to face communication in different contexts and with different audiences; to analyze the contributions of the process of reflection together to the listening relatives of deaf subjects for their communicative interactions. Six families participated of the research and each family is constituted by listening members and a deaf person who is enrolled at a Public Municipal School which develops a Bilingual Inclusive Education Program. The methodological course consisted on three stages: at the first, to analyze the communicative interactions in the daily life of the families; then to accomplish a reflection process with the family members about these interactions – stage called advisory – and finally at the third stage, it was made a new analysis of the communicative interactions between listening members family with their deaf members, with the purpose of identify contributions of the advisory to the interactions. All the stages were filmed and guided by the instrument "Evaluation Scale of Oral Language in the Family Context (EVALOF)". As a result, we verified that the most frequent form of communication observed at the first stage of the research, was bimodal communication. There was improvement in the communicative interactions on all the families after the advisory, whereas the speeches became more structured in “Libras” and, consequently, there was the presence of the other members of the family involved in the learning of this language. The Scale has become a favorable instrument to conduct the observations in a home environment; and its the most relevant point is its use as a reflexive instrument for families. Some adjustments were proposed for the studied public in order to contribute with the researches in the area. Finally, the advisory process enabled to listen the relatives of the deaf person; this was essential to resignify their relationships with the deaf person and the “Libras”. This support must be and can be assumed by the Bilingual Education Institutions for Deaf providing partnership positive practices between the family and the school, as co-responsible for the constitution of bilingual subjects.

**Key-words:** Deafness. Sign language. Family interaction. Bilingual Educaction. Special Education.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Quadro 1: Resumo das etapas de aplicação da Escala de Avaliação do Ensino de Linguagem Oral em Contexto Escolar

Quadro 2: Resumo das etapas de aplicação da Escala de Avaliação do Ensino da Língua Oral em Contexto Familiar

Quadro 3: Resumo das alterações feitas na Escala de Avaliação do Ensino da Língua Oral em Contexto Familiar

Quadro 4: Configuração da primeira etapa da pesquisa

Quadro 5: Itens da escala em destaque selecionados após seu preenchimento

Quadro 6: Descrição dos encontros de assessoramento

Quadro 7: Configuração da terceira etapa da pesquisa

Quadro 8: Sistema de notação e apresentação dos dados

Quadro 9: Sugestões de acréscimos de itens na EVALOF

Quadro 10: Sugestões de acréscimos de itens na EVALOF

Quadro 11: Itens da escala EVALOF que apresentaram melhoras na etapa 3

Figura 1: sinal BEBER em LIBRAS

Figura 2: sinal CAFÉ em LIBRAS

Figura 3: sinal DENTRO em LIBRAS

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

EVALOE - Escala de Avaliação do Ensino de Linguagem Oral em Contexto Escolar

EVALOF - Escala de Avaliação do Ensino da Língua Oral em Contexto Familiar

CEPRE - Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação

GEGE - Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

ONG – Organização Não Governamental

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1: SURDEZ, LINGUAGEM E RELAÇÕES SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO 2: A FAMÍLIA E O SUJEITO SURDO</b>	<b>16</b>
2.1 Familiares ouvintes e sujeito surdo	<b>21</b>
2.2 Libras e Educação Bilíngue	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO 3: PERCUSO METODOLÓGICO</b>	<b>37</b>
3.1 Caracterização dos sujeitos	<b>41</b>
3.2 Procedimentos de coleta de dados	<b>43</b>
3.3 Apresentação e tratamento dos dados	<b>49</b>
<b>CAPÍTULO 4: NOS CONTRÁRIOS POSTOS PELA VIDA, É NO CONFLITO QUE SE FAZ CRESCER</b>	<b>52</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: A BELEZA NÃO ESTÁ NA CHEGADA, MAS NO PERCURSO</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>87</b>
<b>ANEXOS</b>	
Anexo 1 - EVALOF	<b>94</b>
Anexo 2 – Parecer de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP)	<b>100</b>

## APRESENTAÇÃO

*“Quando a gente acha que tem todas as respostas, vem a vida e muda todas as perguntas.” (Luis Fernando Veríssimo)*

Ao escolher a profissão a que me dedicaria, transitava entre aquelas que cuidavam de pessoas e tinha uma inclinação para a área das línguas, da linguagem. Encontrei na Fonoaudiologia uma intersecção interessante e motivadora que foi me direcionando ao longo da graduação para a área da linguagem, desenvolvendo minha Iniciação Científica sobre relações entre problemas de linguagem na infância e dificuldades de aprendizagem escolar.

Em 2002 foi aprovada a lei que prevê o ensino da Libras como disciplina no Curso de Fonoaudiologia, mas até meu ano de conclusão (2006) a Instituição ainda não havia se adequadado à normativa. No entanto, uma de nossas professoras articulou com a Associação dos Surdos da cidade a oferta de um curso de Libras, do qual não tive oportunidade de participar naquele momento.

Na mesma época me inscrevi em um curso teórico de habilitação de condutores e na minha turma havia um surdo; a sua exclusão naquele espaço me mobilizou: procurei por cursos de Libras, mas não encontrei.

Após minha graduação realizei o Aprimoramento Profissional no Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto e, em seguida, cursei a Residência Multidisciplinar em Saúde da Família e Comunidade na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Esta última formação me fez debruçar sobre aspectos da família, dinâmica, estrutura e mais uma vez, de forma provocadora, me aproximou da surdez: na Unidade de Saúde em que atuava havia um casal surdo que, na ocasião, procurou atendimento com seu bebê adoecido. Logo, a médica da Unidade gritava: “Cadê a Fono?!”. E eu gritava dentro de mim: “Cadê a Fono que mal sabe se comunicar em Libras?”. Ela e eu tentamos explicar que o bebê estava com infecção de ouvido e garganta, orientar sobre o uso das medicações e agendamos uma visita domiciliar. Ao chegar à residência, o casal tentava explicar que o bebê não havia melhorado e constatamos que eles administraram a medicação de forma errada. Aquilo gerou uma grande angústia em mim. Ao final da visita, a mãe me entregou uma apostila de Libras e eu comecei a estudar. Eles se tornaram meus pacientes preferidos e meus primeiros professores.

Nesse momento conheci a Pastoral dos Surdos de uma Instituição Religiosa Católica da cidade, fiz meu primeiro curso de Libras e mergulhei na comunidade surda. Foram seis meses intensos de contato diário com a comunidade surda e com a Língua de Sinais. Após esse período, comecei a atuar como intérprete no contexto religioso e realizar cursos nessa área por 2 anos consecutivos. O contato com as pessoas surdas e a busca por formação continuada e experiências profissionais não se cessou. Uma das pessoas, que me apresentou à comunidade surda, me indicou para uma prestação de serviço como intérprete na UFSCar, no Congresso Brasileiro de Educação Especial e na elaboração de um material informativo sobre surdez e Libras.

Após a residência atuei em diversas áreas da Fonoaudiologia. No consultório, comecei atendendo crianças com surdez com o intuito de atender as expectativas familiares de oralização (ensino da Língua Portuguesa na modalidade oral). Ao fazer um trabalho conjunto com as escolas dessas crianças deparei-me com uma dificuldade muito grande da parte delas com a apropriação dos conceitos acadêmicos. Paralelamente a esse trabalho, fui contratada por uma ONG em que havia um menino surdo, com um atraso imenso de língua e linguagem. No ano seguinte, ele foi para o primeiro ano do Ensino Fundamental e as lacunas de conhecimento eram assustadoras. Continuei acompanhando-o nos atendimentos da ONG, tentei todas as técnicas de oralização aprendidas na minha graduação, mas não tive sucesso. Foi então que me indicaram uma pesquisadora da área - Cristina Lacerda - e comecei a ler seus trabalhos. Tudo ia à contramão do que eu havia estudado e me apropriado como fonoaudióloga e, assim, muitos paradigmas foram quebrados. Fui compreendendo que, enquanto profissional, minhas ações deveriam estar em favor do sujeito, da sua linguagem, e que deveria buscar outras formas possíveis de desenvolvê-la. Comecei a levar a Libras para os atendimentos fonoaudiológicos na clínica, com uma certa resistência dos pais, e fui identificando evoluções no desenvolvimento da linguagem e inclusive da oralidade, a partir da Libras.

Nesse período iniciava-se em São Carlos o intitulado “Projeto Bilíngue” pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com a UFSCar. Tomei conhecimento da abertura do processo de contratação de prestador de serviço como tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa para atuar na escola polo de educação bilíngue para surdos. Candidatei-me à vaga e fui aprovada.

Os alunos surdos para quem eu interpretava eram irmãos e não sabiam Libras. Sob orientação da equipe da UFSCar fomos tentando inseri-los na comunidade surda, mas uma das questões que me inquietava era: “Mas e em casa? A família não quer aprender Libras!”. Alguns dos meus pacientes no consultório, que eram alunos da rede municipal de educação, foram para essa escola (um deles era aquele menino que atendia na ONG) e seus avanços eram impressionantes. Mas suas famílias não se envolviam com o aprendizado da Libras.

Procurei um aperfeiçoamento na área educacional e concluí a Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, desenvolvendo dois Trabalhos de Conclusão de Curso, um com a temática sobre a Formação de Professores Regentes em Turmas com Alunos Surdos e o outro, sobre a Aplicação das Provas Piagetianas com Crianças Surdas, usuárias da Libras.

Após o encerramento do meu contrato como intérprete fui convocada pelo concurso público prestado anteriormente no município, para a vaga de fonoaudióloga, sendo destinada a atuar na escola bilíngue. Aos poucos meu trabalho foi se configurando junto à gestão das escolas polo e propus a implementação de um grupo de atendimento às famílias, para que os familiares dos estudantes surdos tivessem um espaço para aprender Libras. Inicialmente a novidade atraiu várias pessoas, especialmente as mães. No entanto, a direção das atividades do grupo era algo desafiador, pois os participantes desejavam muito mais um espaço de escuta e compartilhamento do que de aprendizado da língua.

Mediando os encontros deste grupo há 6 anos, algumas questões permanecem: como motivar as famílias para o aprendizado da Libras? Como conseguir sua adesão no grupo? Qual a melhor forma de conduzir este grupo? Por que apenas algumas famílias procuram este espaço para aprender a Libras? Como é a comunicação no cotidiano entre os familiares e o sujeito surdo? De que forma o grupo de famílias colabora para uma comunicação efetiva no cotidiano?

Busquei adensamento teórico participando do Grupo de estudos “Surdez e Abordagem Bilíngue” do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar, onde vislumbrei na realização do Mestrado uma oportunidade de encontrar respostas para as minhas inquietações, em vista de buscar melhorias para a minha prática junto aos familiares dos estudantes surdos.

Num primeiro momento minha intenção era lançar olhar para a prática do Grupo de Famílias como uma experiência exitosa (haja vista as demais realidades de escolas no Brasil



que se propõem a esta prática) e discutir questões relativas à dinâmica do grupo. A partir dos produtivos debates com os colegas de trabalho e do grupo de estudos fui delineando meus objetivos de pesquisa para além, muito além, da minha primeira intenção. Foi neste momento que tive uma aproximação com uma rede de pesquisas que desenvolve instrumentos de avaliação da comunicação face a face em ambiente escolar e familiar, o que colaborou com o refinamento metodológico da pesquisa.

Sendo assim, o objetivo geral do presente trabalho foi analisar aspectos de um processo de reflexão a familiares ouvintes de sujeitos surdos<sup>1</sup> acerca de suas interações comunicativas em ambiente doméstico. E seus objetivos específicos foram: investigar as interações comunicativas entre familiares ouvintes e surdos em ambiente doméstico; contribuir com os estudos a respeito de instrumentos sensíveis para a avaliação da comunicação face a face em diferentes contextos e com públicos diversos; analisar contribuições do processo de reflexão junto aos familiares ouvintes de sujeitos surdos para suas interações comunicativas.

Em relação ao desenvolvimento da pesquisa, constituiu-se de quatro capítulos, os quais apresentamos a seguir.

No primeiro capítulo discorremos sobre alguns conceitos da Abordagem Histórico-cultural, que fundamenta esta pesquisa e que constituirão a lente teórica para analisar as interações comunicativas no contexto familiar, entre membros ouvintes e surdos, em vista do desenvolvimento destes.

O segundo capítulo aborda o desenvolvimento da linguagem da criança surda e apresenta uma revisão da literatura que explora questões relativas a familiares ouvintes de sujeitos surdos, finalizando com uma breve contextualização sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Educação Bilíngue para Surdos.

O percurso metodológico é explorado no terceiro capítulo, a partir da contextualização sobre o instrumento a ser utilizado nesta pesquisa - Escala de Avaliação do Ensino da Língua Oral em Contexto Familiar (EVALOF) -, seguido da caracterização dos sujeitos e da descrição dos procedimentos para coleta de dados.

Já no capítulo IV, discorremos sobre os resultados da pesquisa, distribuídos em três eixos de análise: Comunicação entre familiares ouvintes com seus membros surdos; Família e Língua de Sinais – uma relação em construção; EVALOF e suas contribuições. Discutimos

---

<sup>1</sup> Este trabalho assume a concepção socioantropológica da surdez, que a compreende como diferença linguística e cultural e não como deficiência (GESSER, 2009)

aspectos relevantes do processo de reflexão realizado junto aos familiares ouvintes de sujeitos surdos, a partir das observações realizadas de suas interações comunicativas em ambiente doméstico, em diálogo com a literatura consultada e com o referencial teórico escolhido.

Nas considerações finais, condensamos o percurso da pesquisa e seus principais resultados, bem como, as proposições e sugestões para futuros trabalhos – não com o intuito de encerrar as discussões, mas de apontar lacunas e aspectos que merecem um olhar apurado para este tema ainda tão pouco discutido: a família de sujeitos surdos.

## **CAPÍTULO 1**

### **SURDEZ, LINGUAGEM E RELAÇÕES SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**

A surdez vem se destacando de forma crescente como tema de pesquisas científicas na atualidade (GÓES, 2000; LODI; LUCIANO, 2010; MOURA, 2013; LACERDA et al, 2016); sendo possível identificar o enfoque na concepção de desenvolvimento do sujeito surdo – e de práticas para com estes - muito diferente das concepções clínico-patológicas, reabilitadoras e que encontram na surdez uma deficiência a ser corrigida e tratada. São estudos que consideram as relações desses sujeitos, que se constituem na e pela linguagem, tendo como fundamentação teórica a abordagem histórico-cultural.

Por partilharmos dos mesmos preceitos, na presente pesquisa elegemos alguns conceitos a serem explorados, por defenderem, essencialmente que, as possibilidades de desenvolvimento humano estão diretamente relacionadas à qualidade das relações proporcionadas pelo grupo social no qual o sujeito está inserido.

Por meio dos conceitos de mediação social, zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e internalização das funções psicológicas superiores - trazidos por estudos de Vigotski e outros autores, lançaremos o olhar para as interações comunicativas no contexto familiar, entre membros ouvintes e surdos, em vista do desenvolvimento destes.

Dentre os diversos autores que discorrem sobre esta abordagem, Vigotski tem sido considerado um representante máximo ao se debruçar sobre o desenvolvimento do indivíduo ao longo de um processo histórico-cultural, bem como, de seu funcionamento psicológico em suas atividades mais complexas (atenção, percepção, imaginação, memória, pensamento e linguagem) compreendendo quais são os mecanismos cerebrais subjacentes a ele (ARAÚJO; LACERDA, 2010).

A teoria proposta por Vigotski (2007) advém de sua crítica às abordagens e métodos desenvolvidos pela psicologia no início do século XX, apontando para um entendimento do humano menos superficial e fragmentado. Sua teoria apoia-se no materialismo-histórico de Marx que, ao trazer esta perspectiva histórica, nos convida a analisar não os objetos, mas os processos, que são históricos e dialéticos.

Considerando o valor que a teoria vigotskiana atribui ao processo, ao movimento e às possibilidades de transformações, a análise de um dado fenômeno nos convoca a olhar para a

sua história. O seu método preocupava-se com o “curso do desenvolvimento de um processo” (Vigotski, 2007, p. XXV), diferentemente dos trabalhos experimentais convencionais da sua época, que tinham enfoque no desempenho, no produto, no resultado. De igual maneira, essa abordagem se diferencia das normativas do controle do experimento, da tarefa, do estímulo, destacando o fenômeno a ser observado em um processo histórico-cultural e dialético. O traço distintivo desta teoria, portanto, se encontra na articulação entre o social, o cultural e o histórico (NASCIMENTO, 2014).

A abordagem histórico-cultural assume o pressuposto de que o homem é um ser social que se desenvolve e se constitui sempre na relação com os outros, compreendendo, desta forma, que “os processos sociais e psicológicos do indivíduo são moldados por formas de mediação” (WERTSCH<sup>2</sup> apud NASCIMENTO, 2014, p. 131). É na interação social com os membros mais experientes de seu grupo que o sujeito vai se apropriar dos modos de conduta culturais em que vive, incluindo o próprio relacionar-se e todos os seus aspectos socioculturais, linguísticos e psicoafetivos, podendo, então, singularizar-se enquanto indivíduo.

Aranha (1993) fez um itinerário histórico das características das pesquisas sobre interação social ao longo dos anos, destacando a riqueza das publicações da década de 1970. Dentre as teorias desenvolvidas há uma ênfase para as relações familiares, chamando a atenção para a necessidade urgente de se olhar para a interação como processo e com preocupação acerca da qualidade dessas interações. As relações cotidianas podem parecer corriqueiras e simples, mas têm um potencial efeito cumulativo no desenvolvimento do sujeito.

A autora coloca ainda que ao olhar para a interação, é importante pensar, além da sua qualidade, sobre o seu conteúdo e padrão, ponderando os aspectos comportamentais, cognitivos e afetivos (ARANHA, 1993). Desta forma, olhar para o que acontece entre as pessoas, e não somente o que acontece com os indivíduos, nos favorece pensar sobre/ no desenvolvimento do humano. Outra reflexão trazida pela autora, mediante sua leitura dos trabalhos consultados, é a de que o curso de uma interação é afetado pelas interações passadas e como os sujeitos se dispõem para as relações futuras.

---

<sup>2</sup> WERTSCH, J. Apresentação. In: VYGOTSKY, L. LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1930/1996, p. 9-13.

Ao explicar sobre as grandes tendências constatadas na literatura acerca do estudo sobre a interação social, Aranha (1993) cita a vertente sócio construtivista<sup>3</sup> do desenvolvimento humano, tendo entre seus principais representantes Vigotski e Leontiev. Essa perspectiva reforça a visão das relações sociais como um processo em movimento e dialético, e que, é no plano da interação que se dá a construção da subjetividade e da própria história da humanidade. Na interação, há o encontro da história individual com a história social e o indivíduo pode apreender as propriedades estruturais das ideias, dos objetos, bem como, seus significados e funções sociais.

Refletindo sobre o desenvolvimento da criança na sua relação com o outro, este abriga um papel fundamental enquanto mediador, considerando que a linguagem da criança, no seu início, encontra-se fundamentalmente nas relações sociais e é internalizada a partir dos processos de significação mediados pelos adultos. O desenvolvimento psicológico da criança transita por este percurso progressivo de individualização, originário das relações sociais, num contínuo transformar-se do processo interpessoal em intrapessoal. Pino (2005) também discorre sobre este percurso quando trata do desenvolvimento cultural da criança, entendendo-o como uma transposição do coletivo para o individual, isto é, uma conversão de funções sociais em funções pessoais.

Sendo assim, a abordagem histórico-cultural revela que toda função psicológica superior tem uma etapa de desenvolvimento externa, pois a função, em princípio, é social. Em outras palavras, o fator social é uma etapa externa do desenvolvimento da função psíquica (NASCIMENTO, 2014).

Nascimento (2014) apresentou em seu trabalho reflexões sobre importância da mediação social no desenvolvimento humano, debruçando-se sobre o conceito de mediação baseado na teoria de Lev Vigotski. Analisando o desenvolvimento psíquico da criança, desde seus primeiros dias de vida, é possível constatar que sua inserção e adaptação ao ambiente em que vive são possíveis pelo intermédio de outras pessoas, o que o autor denomina mediação social. O caminho da criança ao mundo, às coisas, a tudo que a cerca e vice-versa, acontece pela presença do outro, que se coloca numa função mediadora. Para o autor, ao pensarmos em mediação social, nos referimos à função da comunicação (da linguagem) como auxiliadora do

---

<sup>3</sup> A teoria histórico-cultural tem diferentes autores como Vigotski, Leontiev e Luria, e outros. Os estudos de Vigotski privilegiavam linguagem e pensamento (funções psíquicas superiores) e os estudos de Leontiev e Luria tinham como foco a atividade e as ações. Atualmente pesquisadores da atualidade usam as nomenclaturas sócio-histórico, sociointeracionista, socioconstrutivista, dentre outras, para marcar os diferentes focos de estudo.

pensamento. Na mediação social a fala é considerada o signo simbólico de contato com o meio social, mas também de autoestimulação, devido à função planificadora que a fala tem. Através dela, o indivíduo é capaz de planejar suas ações, regular seus modos de conduta e organizar suas funções psicológicas superiores.

Sendo assim, a função do outro que se utiliza dos signos no processo de mediação, influencia o desenvolvimento do sujeito, de suas funções psicológicas superiores, como: memória, atenção, imaginação, pensamento e linguagem. Neste sentido, Smolka e Góes (2008) discorrem sobre a elaboração cognitiva do sujeito, que não está restrita à relação sujeito-objeto, mas implica, fundamentalmente, numa relação sujeito-sujeito-objeto. Em outras palavras, a apropriação do conhecimento está fundada numa relação interindividual, mediada por signos. Sendo assim, a internalização das funções mentais superiores concretiza-se a partir das experiências proporcionadas pela cultura na qual aquele sujeito está imerso, possibilitando que ele singularize, diferenciando-se do outro, mas também constituído por sua relação com o outro.

Ao considerar que toda a comunicação verbal do adulto com a criança se converte em funções psíquicas, dá-se ênfase à função mediadora da palavra na relação eu - outro, e compreendem-se as funções psicológicas superiores como "relações sociais internalizadas" (PINO, 2005, p. 103). Este autor problematizou em sua obra o sentido da expressão 'relações sociais' para Vigotski, afirmando que uma das formas de compreendê-la é pelo sentido da sociabilidade humana - nos tornamos humanos na relação com o outro (presente, ausente ou produtos da cultura)<sup>4</sup>. É por essas relações que as ações do "eu" passam pela significação que o outro lhe atribui; em outras palavras, a compreensão da condição do "eu" passa pela significação da palavra do outro.

O outro é essencial na formação do indivíduo como um todo, tanto no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, quanto na constituição de sua subjetividade. Neste sentido, Góes (1999) resgatou em seu trabalho questões da teoria de Vigotski sobre a formação do indivíduo como um processo constituído nas relações sociais, envolvendo a mediação do outro, produzindo significados em relação a si próprio e ao mundo da cultura. Considerou também sobre as funções psicológicas que emergem e se consolidam

---

<sup>4</sup> Em sua obra, o autor (PINO, 2005) traz o conceito do Outro, com a inicial em letra maiúscula, por referir-se a uma pessoa concreta e presente, mas também ausente e, ainda, como produtos da cultura. Este conceito foi cunhado por Lacan e significa a internalização de valores, regras e discursos da nossa cultura. No entanto, para este presente trabalho, utilizaremos *outro* com a letra inicial minúscula, por nosso enfoque ser acerca das pessoas com as quais nos relacionamos.

nas/pelas relações sociais, as quais se internalizam constituindo o plano de funcionamento intrassubjetivo. A respeito da construção da subjetividade a autora agregou as contribuições teóricas de dois outros autores referência na área: Janet e Wallon. Ressalta-se que este último considera o outro como um “estranho essencial”, um “parceiro perpétuo” do eu ao longo do seu desenvolvimento. Janet, ao trazer as questões da construção da personalidade, refere que ela resulta de uma obra social, em que o sujeito se faz e é feito pelos outros (GÓES, 1999, p.46). O sujeito recebe uma dada função social e o nome que o distingue dos demais. Neste processo de constituição social da subjetividade, a linguagem tem uma parte fundamental, pois não é possível dissociá-la das trocas realizadas entre o sujeito e as outras pessoas. O signo assume papel privilegiado na relação eu e outros, mas não somente isso; ele tem ação na relação do sujeito consigo mesmo.

[...] a tomada de si como indivíduo/pessoa é um processo semiótico, que pressupõe a participação de outras pessoas (visto que a atividade com signos é necessariamente interpessoal). Assim, as relações sociais têm um caráter semiótico, e a subjetividade somente pode ser examinada considerando-se a dinâmica de significados e sentidos produzidos e interpretados no jogo interativo do sujeito com o outro e consigo mesmo (GÓES, 1999, p. 46).

Conforme já citado, reiteramos aqui o lugar de destaque que a linguagem assume no desenvolvimento humano. Segundo Vigotski (2007) é somente na e pela linguagem que os indivíduos têm condições de se desvincular de suas características tipicamente biológicas e humanizar-se, por isso, também é considerada o sistema mais importante de relação social. As relações são mediadas, significadas por um outro sujeito, normalmente um adulto que, dialeticamente, constitui a criança como sujeito pela e da linguagem (LODI; LUCIANO, 2010). Nas relações sociais em que a criança está imersa, o outro é detentor da significação, sendo assim, a primeira vai se apropriando dos meios simbólicos e tem acesso ao mundo da cultura pela mediação do outro (PINO, 2005).

Nesse sentido, cabe destacar que, ainda que o significado esteja nas relações sociais, as pessoas não internalizam a relação em si, mas os significados que atribuem a elas. Podemos afirmar a partir dessa teoria, que o desenvolvimento é a conversão dos significados presentes no plano intersubjetivo em significados intrassubjetivos. Em outras palavras,

Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele (PINO, 2000, p.66).

O processo de internalização está estreitamente ligado com o conceito de signo. O signo tem papel de destaque nessa abordagem, sendo a linguagem verbal (língua) considerada o signo por excelência. Segundo Vigotski (1995) o valor do signo é destacado por sua função mediadora das relações humanas, ao mesmo tempo em que é produto dessas relações. Estas, por sua vez, não se restringem a relações intersubjetivas, mas geradoras de funções mentais superiores, sendo uma delas a própria linguagem. É por ela que o indivíduo pode ir além de suas funções elementares e biológicas, passando por mudanças fundamentais em seu comportamento geral:

É pela linguagem que se torna possível discriminar, dirigir a atenção e conservar um objeto na memória, abrindo-se um caminho para que o homem lide com o objeto ausente, multiplicando, portanto, o mundo perceptível que não fica restrito à dependência da percepção imediata do meio. Além disso, a linguagem torna-se um meio de comunicação que permite ao homem transitar do sensorial ao simbólico na representação do mundo. Finalmente, ela torna-se ainda o meio de transmissão de informação, construindo todo o conjunto da vida consciente do homem, possibilitando a imaginação, a criação e produzindo mudanças na vida psíquica (CONTI, 2010, p. 59).

A linguagem é considerada o elemento mais importante para o desenvolvimento psicológico e tem como funções primordiais a comunicação, o contato social e a influência sobre os indivíduos que estão ao seu redor. Desta forma, acredita-se que o processo de mediação se forme de acordo com as demandas da comunicação, conforme aponta Lacerda (1996). Esta autora também destacou, em suas ponderações teóricas sob a perspectiva de Vigotski, o valor da característica reflexiva da linguagem, ou seja, a propriedade que a linguagem apresenta de remeter a si mesma. Com ela o sujeito tem possibilidade de se reconhecer, voltar-se sobre si mesmo e falar do seu próprio acontecimento.

Góes (2000) analisou o Manuscrito “Psicologia Humana Concreta”, de Lev Vigotski, com o propósito de assinalar os argumentos do autor sobre o papel fundante das relações sociais na formação do indivíduo. Nestas relações destaca-se a linguagem, com a função de regular ações e propiciar a conduta intencional humana. A interação verbal e a palavra têm sempre um caráter mediador na relação entre as pessoas.

Partindo da consideração de que a linguagem é condição fundamental para o desenvolvimento humano, Moura (2013) afirma que o desenvolvimento pleno da linguagem só é possível se o sujeito for exposto a uma língua, compartilhada por diferentes interlocutores e utilizada em diferentes contextos. Espera-se ainda que esta exposição aconteça o mais



precocemente possível, em ambientes favorecedores de linguagem e de produção de sentidos e significados.

A língua é formada por palavras ou signos articulados<sup>5</sup> e determinados por um grupo linguístico, isto quer dizer, que a língua só pode existir a partir da existência de sujeitos usuários da mesma. Sendo assim, a enunciação é um evento social, resultante da interação verbal entre sujeitos. Dessa forma, os significados das palavras vão se construindo socialmente, ao longo de um processo histórico. Já os sentidos das palavras partem da história pessoal dos sujeitos enunciadorees em relação discursiva (PINO, 2005).

*Língua é a materialização da linguagem humana verbalizada. É fruto do trabalho humano, o que implica dizer que é ideológica, ou seja, é mais do que um sistema unireferencial, pois além de referenciar o mundo imediato, ela também representa um outro mundo para além da imediatez interacional. Portanto língua é um sistema linguístico-ideológico (pois se constitui de signos linguístico-ideológicos) através do qual a linguagem humana verbal se materializa para referenciar o mundo, representá-lo e constituir outro mundo para além do imediato (GEGE, 2009, p. 65).*

Vigotski transcorreu sobre a relação entre linguagem e pensamento, referindo que a construção de um conceito abstrato não se consolida sem a palavra, pois ela é o signo mediador. Pela experiência sociocultural e pela linguagem é que o pensamento se desenvolve. Assim sendo, o pensamento existe por meio das palavras e é expresso por elas (RODRIGUERO, 2000). O significado da palavra é o que retém as propriedades do pensamento verbal. É no significado da palavra que se encontra uma conexão muito íntima entre pensamento e fala - e muitas vezes é difícil separar um do outro (PINO, 2005).

Nesta perspectiva Smolka (1993) em seu trabalho sobre a construção de conhecimento e produção de sentido reafirmou o desenvolvimento mútuo da linguagem e do pensamento. Para a autora a palavra abriga-se na interface entre o social e o individual e “se configura como atividade (produto e produção) humana nos níveis intermental (comunicação, interação social) e intramental (representação, cognição)” (SMOLKA, 1993, p. 9).

Com relação ao desenvolvimento de linguagem e língua da criança surda e as relações desta com seus familiares, foco do presente estudo, cabe um destaque: a língua utilizada pelo

---

<sup>5</sup> Quando tratamos da palavra nos referenciamos ao signo linguístico. No caso da Língua de Sinais, o signo linguístico equivalente à palavra é o sinal.

outro normalmente não é acessível à criança surda. Concordamos com Santos (2007), quando afirma, com base em Vigostki, que:

A aquisição da primeira língua deve ocorrer nas interações com outros sujeitos que a utilizam, possibilitando à criança um desenvolvimento natural desta língua, de forma contextualizada. [...] Para isso, é necessário que o outro signifique a palavra e/ou gesto da criança, uma vez que ela ainda não tem subsídios para fazê-lo; o que irá acontecer com o decorrer de seu desenvolvimento, a partir das relações sociais estabelecidas. Vale lembrar que as leis gerais de desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças, e o que as constitui são as relações sociais, estabelecidas por meio da linguagem.

Portanto, a Língua de Sinais – uma língua que difere da utilizada pela maioria - é fundamental para os processos de linguagem e aprendizagem da criança surda, pois é por meio desta que ela vai ter acesso ao conhecimento e poderá interagir com o mundo (SANTOS, 2007, p.10)

O valor atribuído ao outro enquanto mediador para o desenvolvimento também é discorrido por Vigotski, quando o mesmo trata sobre o conceito de ZDP. Esta concepção, dentro do desenvolvimento da criança, se refere ao seu nível de desenvolvimento real (aquilo que a criança consegue realizar com autonomia) para o nível de desenvolvimento proximal (aquilo que ainda não consegue realizar com autonomia, mas é capaz de realizar em parceria com o outro). A distância entre estes dois níveis é denominada zona de desenvolvimento proximal na teoria de Vigotski. Esse é um espaço propício ao desenvolvimento. A participação ativa do outro nesse espaço, qualifica o desenvolvimento mental de maneira prospectiva, ou seja, permite que um desenvolvimento que ainda está em processo, que está por se consolidar possa se materializar proximalmente (FREITAS, 2001).

Nascimento (2014) também refletiu sobre a comunicação atrelada ao processo de cooperação, como fator importante nesta distância entre nível atual e proximal de desenvolvimento. Explanou ainda que ao estudar a ZDP faz-se necessário reconhecer que o processo de imitação é um elo importante entre os dois níveis, que permite a compreensão da significação da conduta do outro. No entanto, também este processo não existe sem a colaboração ou orientação de outra pessoa.

Alves (2005) ao se debruçar sobre as formulações de Vigotski a respeito da zona de desenvolvimento proximal reafirmou o conceito de ZDP como o espaço do desenvolvimento em que a criança consegue realizar com colaboração (em interação social) tudo aquilo que ainda não consegue realizar sozinha, mas que a partir da colaboração do outro, poderá realizar posteriormente com independência. Assim, pode-se dizer que seu desenvolvimento psicológico se constitui em dois níveis; um atual e individual e outro proximal e social. O

foco nas interações sociais é dado pela definição de ZDP, ao compreendermos que a origem do desenvolvimento das propriedades individuais e internas da criança é a colaboração com outras pessoas e produções humanas. É do encontro do sujeito com o outro que emana possibilidades de operações sobre objetos, aprendizado e desenvolvimento. O outro é compreendido não como um auxiliador, mas com função constitutiva e geradora de significados e sentidos. Tais significações se diferenciam dependendo de qual prática social, historicamente determinada, este outro está imerso. Este outro é compreendido principalmente como adulto(s) ou companheiro(s) mais capaz(es) de auxiliar os sujeitos a transicionar do nível real de desenvolvimento para o proximal, mas também pode ser o outro presente nas produções humanas.

Neste sentido, Góes (1993), ao aprofundar as reflexões sobre a constituição do sujeito, relatou:

A investigação dos processos de construção de significados na criança abrange necessariamente um exame do funcionamento intersubjetivo, já que o espaço interativo é o contexto de constituição do sujeito, de seus conhecimentos e formas de ação. No esforço para compreendermos essa constituição, temos que abordar o papel do outro no espaço de ação do sujeito (GÓES, 1993, p.1)

Dada a ênfase à atuação do outro no desenvolvimento proximal, reitera-se a concepção de que o desenvolvimento psicológico depende das condições sociais em que é produzido (FREITAS, 2001).

O conceito de comportamento mediado desenvolvido por Vigotski, por vezes, é interpretado erroneamente, atrelando-o às teorias baseadas na associação estímulo-resposta, como se entre eles houvessem um elo de mediação. Pelo contrário, ao analisar formas de comportamento humano complexas, o autor defende que “o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela” (VIGOTSKI, 2007, p. XXXIII). Isso significa que o sujeito não se encontra numa condição passiva e meramente receptora, mas, de modo dialético é constituído pelas relações ao mesmo tempo em que é capaz de atuar sobre elas e modificá-las. Reconhece-se, portanto, o sujeito como ser “interativo que se constrói socialmente, ao mesmo tempo em que participa ativamente da construção do social” (ARANHA, 1993, p.27).

Góes (1999) discute acerca do elo entre linguagem e cognição, na questão do sujeito surdo, numa investigação sobre os modos pelos quais o grupo social lida com sua condição de diferença e com as peculiaridades de seus processos de linguagem. A autora chama a atenção para a relevância de se pensar no desenvolvimento e constituição do sujeito no tocante à

surdez, que confere ao indivíduo uma diferença que o distingue dos demais e “afeta as possibilidades usuais de experiências de linguagem” (GÓES, 1999, p. 47). Segundo ela, o desenvolvimento do sujeito surdo e sua formação enquanto pessoa, estão atrelados aos modos como seu grupo social concebe a diferença na surdez e oportuniza experiências sociais e de linguagem.

Diante dos conceitos discutidos fica evidente a importância do outro enquanto mediador do desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social da criança, assim como, para sua constituição enquanto sujeito da linguagem e pela linguagem. Neste processo de mediação, uma língua compartilhada entre os sujeitos ocupa um papel essencial. Pondera-se, portanto, a maneira como este outro (familiar ouvinte) se apropria da sua função, tão primordial e complexa, de mediador do desenvolvimento e da constituição do sujeito surdo, num contexto bastante comum apontado nos estudos: o não compartilhamento de uma língua efetiva, capaz de mediar, significar e propiciar desenvolvimento.

Deste modo, trataremos no próximo capítulo as especificidades do desenvolvimento da linguagem na criança surda, lançando o olhar para suas relações e, de modo particular, para suas interações comunicativas com familiares.

## CAPÍTULO 2

### A FAMÍLIA E O SUJEITO SURDO

No percurso realizado no capítulo anterior fica evidente a importância da linguagem e de uma língua compartilhada no convívio social para o desenvolvimento humano. No entanto, quando tratamos de crianças ouvintes nascidas em famílias ouvintes, o convívio entre os membros, na maioria das vezes, já é suficiente para promover aquisição da linguagem pela criança. Essa mesma realidade dificilmente é encontrada nas situações em que uma criança surda surge no seio de familiares ouvintes pois, em sua maioria, utilizam da oralidade como forma de comunicação, o que traz prejuízos ao acesso da criança (que não ouve) às interações comunicativas e, por consequência, pode alterar o seu desenvolvimento linguístico de forma global (LACERDA; NASCIMENTO, 2016).

O desenvolvimento da linguagem por crianças surdas é tratado por diferentes teorias, mas todas convergem para o pressuposto de que o sujeito surdo tem potencialidades linguísticas semelhantes às do sujeito ouvinte, desde que respeitadas certas condições (SILVA, 2008).

Neste sentido, Lacerda e Nascimento (2016) apontaram que, para o processo de desenvolvimento de linguagem do surdo, é fundamental o acesso e a qualidade de interação com os outros em uma língua acessível a ele. A Língua de Sinais, que é uma língua visuogestual não dependente do canal oral-auditivo, permite aos surdos a aquisição e desenvolvimento da linguagem, constituindo-se assim, sujeitos linguísticos. Para este processo tornar-se uma realidade é ideal que a língua seja adquirida o mais cedo possível, de preferência em contextos comunicativos espontâneos. Sendo assim, quando a família se integra a este processo, torna-se favorecedora da constituição do sujeito linguística e emocionalmente.

Lodi e Luciano (2010) desenvolveram um estudo tendo como objetivo observar e discutir o desenvolvimento de linguagem em Libras de crianças surdas, na relação com pares surdos e um adulto surdo, em momentos de oficinas de Libras e brinquedoteca realizados na escola. Em seu levantamento sobre os estudos que abordam o desenvolvimento de linguagem por crianças surdas apontam para duas realidades bem distintas; crianças surdas, filhas de pais surdos e crianças surdas, filhas de pais ouvintes. No primeiro contexto, a criança surda filha de pais surdos, compartilha de uma língua visuogestual - a Língua de Sinais, e não se observa

atraso no desenvolvimento da linguagem; pelo contrário, ele é exatamente igual quando comparado ao desenvolvimento de crianças ouvintes filhas de pais ouvintes. Ou seja, o que determina o desenvolvimento de linguagem não é modalidade da língua, mas sim as relações estabelecidas entre a criança surda com interlocutores usuários da língua.

Sendo assim, para que a criança surda tenha um desenvolvimento de linguagem análogo ao de uma criança ouvinte, aquela precisa ter uma língua acessível visualmente, no caso, a Língua de Sinais, e que ela seja compartilhada por seus interlocutores. Assim, a criança poderá constituir relações dotadas de sentidos e significados, “ampliar suas relações com o mundo, desenvolver suas funções mentais superiores e, enfim, constituir-se sujeito da linguagem” (LODI; LUCIANO, 2010, p. 34).

Com relação à segunda realidade apontada por Lodi e Luciano (2010), as estatísticas apontam que aproximadamente 94% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes (SKLIAR, 1998). O diagnóstico da surdez é realizado pelos profissionais da área da saúde que, em sua maioria, orientam as famílias acerca das medidas reabilitadoras com ênfase no desenvolvimento da oralidade e habilidades auditivas. Sendo assim, poucas são as vezes que a Língua de Sinais é apresentada como possibilidade concreta de desenvolvimento. Este fato pode gerar atrasos significativos de linguagem e de todo o processo de desenvolvimento que ela subsidia (ARAÚJO; LACERDA, 2010).

Este cenário tem sido o mais comum ao longo da história. No entanto, recentemente é possível identificar outros caminhos traçados pelos familiares a respeito da escolha da comunicação para as pessoas surdas, visto que alguns deles buscam pela Língua de Sinais, após um resultado pouco efetivo no processo de oralização. Outros já têm acesso ao conhecimento sobre a Língua de Sinais, especialmente pelos profissionais da área da educação e/ou por outras famílias que viveram a experiência com esta língua. Outros ainda, buscam ofertar ao sujeito surdo todas as oportunidades possíveis: Língua de Sinais, prótese auditiva, oralização.

Assim como nos apontou Souza (2018), a maioria das famílias ainda deseja que a pessoa surda use a oralidade, para que não necessite se apropriar de uma língua estranha ao seu convívio. Apesar de algumas experiências mostrarem mudanças quanto ao aceite da Libras pelas famílias, ainda são raras aquelas que conseguem estabelecer uma comunicação efetiva com seus membros surdos.

Moura (2013) ratificou a importância da Língua de Sinais para o desenvolvimento do surdo, não somente para sua formação enquanto cidadão, sujeito social e da linguagem, mas também para o desenvolvimento da sua identidade, considerando que é pela linguagem que o indivíduo tem condições de se reconhecer como único em suas particularidades. A autora destaca que as medidas reabilitadoras não garantem um desenvolvimento pleno de língua e linguagem para todas as crianças surdas.

A pesquisadora também discutiu que o desenvolvimento de linguagem é favorecido em contextos significativos e com interlocutores que se empenhem em se comunicar de forma fluída e interessada. Assim sendo, as pessoas surdas estão em desvantagem diante de uma sociedade ouvinte que utiliza uma língua numa modalidade (oral-auditiva) inacessível a elas, a começar por seu primeiro grupo social: a família. Neste sentido, a autora considerou a importância de abordar aspectos psicológicos com as famílias, pois as restrições do ambiente doméstico normalmente advêm desses aspectos.

Na maioria das famílias a primeira língua das crianças é a língua de seus pais. No caso das pessoas surdas, elas são expostas primeiramente à língua oral; língua de seus pais ouvintes, e não à Língua de Sinais. Em muitos casos as crianças surdas não conseguem dominar a língua oral e tampouco têm acesso à Língua de Sinais, ocasionado um atraso significativo de linguagem (GUARINELLO; LACERDA, 2007) e, conseqüentemente, de processos de desenvolvimento dependentes dela, como “organização de pensamento, de suas ações, realização de novas aprendizagens, entre outras coisas tão essenciais à vida cotidiana” (LODI; LUCIANO, 2010, p. 34).

Lacerda e Lodi (2006) ao estudarem sobre o desenvolvimento de narrativas em crianças surdas e o papel do adulto neste processo, refletiram sobre o ambiente doméstico como um espaço privilegiado deste desenvolvimento, sendo que, a conduta dos familiares frente às narrativas das crianças pode ser favorecedora do seu desenvolvimento ou não.

As autoras discutiram que as crianças surdas têm poucas oportunidades de um desenvolvimento linguístico e discursivo efetivo, pois normalmente relacionam-se com diferentes interlocutores, mas na sua maioria, ouvintes; a começar por suas famílias, e têm um acesso limitado à língua (português oral) compartilhado por eles. Os familiares, que por sua vez, tentam se envolver no aprendizado da Língua de Sinais, apresentam um domínio parcial desta, o que dificulta que eles sejam interlocutores efetivos, incluindo a prática de narrar. Essa

falta de fluência pode ser identificada pela dificuldade no uso de estratégias visuais, pelo uso restrito de vocabulário e pela incompletude de enunciados em Língua de Sinais.

Por isso, o contato dos familiares e dos surdos com interlocutores fluentes em Língua de Sinais é valioso, podendo ampliar suas possibilidades de interações, num processo em que esses interlocutores podem realizar discussões e apontamentos para as especificidades comunicacionais. Favorece-se, assim, o desenvolvimento de língua e linguagem da criança surda (LACERDA; LODI, 2006).

Góes (2000) trouxe considerações similares em seu estudo, que propôs investigar com quem as crianças surdas dialogam em Libras. Apesar de seu enfoque ser o espaço escolar, estendeu suas reflexões para os demais ambientes frequentados pelas crianças. Sua pesquisa apontou que o desenvolvimento da Língua de Sinais pelas crianças pesquisadas se deu apenas, ou quase exclusivamente, no contato com ouvintes. A autora discutiu que este processo torna-se complexo, pois os interlocutores ouvintes, especialmente os que estão em fase de aquisição da Libras, são muito heterogêneos na habilidade de sinalizar e, geralmente, constroem seus enunciados compostos das duas línguas (oral e de sinais), subordinados às regras da língua majoritária e com apoio em gestos. Essas características promovem uma “certa diluição dos Sinais” (p. 42), interferindo na aquisição da Língua de Sinais pela criança surda e logo, na sua constituição subjetiva e no seu processo de significação do mundo e de si própria.

Sendo assim a Língua de Sinais não se configura plenamente como marca da identidade da criança surda e, por não ser dominada suficientemente, gera dificuldades de compreensão e uma percepção da criança sobre si como um participante pouco capaz nas interações dialógicas. Os interlocutores da escola e os ambientes a ela relacionados, inclusive o doméstico/familiar, incorporam os sinais de modo instrumental, tornando-se pouco legítimos no processo de aquisição e desenvolvimento da Língua de Sinais pela criança surda. Não se pode afirmar que a criança surda não constrói nenhuma referência de significação de si, quando inserida na rede de interlocutores ouvintes, mas é imprescindível o contraponto oportunizado pelo contato com a comunidade de surdos usuários da Língua de Sinais, para que a criança possa ter contato com uma língua efetiva e constituir sua identidade surda.

Com relação a essa característica dos enunciados compostos das duas línguas (oral e de sinais), a literatura a denomina bimodalismo ou português sinalizado (no caso do Brasil), quando os sinais são usados na ordem gramatical da língua oral. Nos estudos sobre aquisição de língua estrangeira é comum as transferências da língua materna para a nova língua, assim



sendo, é comum em aprendizes iniciantes da Libras incorrerem ao português sinalizado (RODRIGUES; SOUZA, 2012).

Araújo e Lacerda (2010), ao estudarem as implicações histórico-culturais sobre o desenvolvimento da linguagem e desenho em crianças surdas, constataram que na área da surdez existem diferentes concepções acerca do desenvolvimento da linguagem. As autoras assumem um pressuposto convergente ao desta pesquisa, em que se destaca a importância de compreender a linguagem em funcionamento, nos modos como ela se dá, na interação da criança surda com seus interlocutores. Discorrem, ainda, sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que ocorrem por meio do processo de mediação de outra pessoa, que atribui significado à realidade do indivíduo em desenvolvimento.

Para a presente pesquisa mostra-se relevante uma reflexão acerca dos signos feita pelas autoras: neste contexto, o signo está externo ao indivíduo mas vai sendo internalizado, sendo possível transformar o fluxo e a estrutura das funções psicológicas superiores, do comportamento e dos modos de conduta do ser humano. Um dado grupo social desenvolve um sistema de significações, que foi elaborado historicamente e constituído socialmente e, é através da palavra<sup>6</sup> que a criança tem a possibilidade de apreender este sistema. No caso das crianças surdas, elas têm dificuldade de acessar a palavra falada e, por consequência, esse sistema de signos.

As autoras (ARAÚJO; LACERDA, 2010) apontaram ainda que desta maneira, as crianças surdas nascidas em famílias ouvintes apresentam processos de interlocução pouco efetivos, geralmente restritos a gestos representativos, com caráter icônico e contextual. O acesso ao fluxo discursivo é empobrecido, restringindo-se a fragmentos de sons, gestos, expressões faciais. Isso dificulta as trocas simbólicas entre a criança surda e seu meio social:

A experiência social empobrecida, do atraso de linguagem (em função da ausência de língua), da vivência simbólica fragmentada - impõe ao surdo dificuldades interacionais, cognitivas, linguísticas e educacionais, criando obstáculos para a criança em sua atuação sobre o mundo e sobre o outro. (ARAÚJO; LACERDA, 2010, p. 701)

Considerando a importância da língua para o desenvolvimento do sujeito e a complexidade do ambiente familiar, constituído por familiares ouvintes e surdos, acrescenta-

---

<sup>6</sup>No caso das crianças surdas usuárias de um língua visuogestual compreende-se a concepção de signo- palavra como signo-sinal.

se a reflexão de que aspectos das interações comunicativas entre adultos e crianças influenciam a aquisição e desenvolvimento da linguagem das últimas, sendo que, alguns desses tipos de interações são mais propensos a promover tal processo (LEVICKIS et al., 2014). Em outras palavras, a qualidade do desenvolvimento de linguagem por parte das crianças está relacionada às condutas comunicativas dos seus interlocutores.

De fato, compreendendo esse complexo papel da linguagem e da língua é possível vislumbrar os hiatos que emergem na constituição e desenvolvimento do sujeito em um ambiente em que as relações não são mediadas por uma língua compartilhada trazendo limites para o outro em sua função primordial de mediador. No caso das crianças surdas, que comumente não têm acesso à língua compartilhada pelo grupo social, sendo o primeiro deles a família, podem apresentar dificuldades no desenvolvimento simbólico, na construção da significação (ARAÚJO; LACERDA, 2008), bem como, no desenvolvimento neurocognitivo como um todo (NADER, 2011).

### **2.1. Familiares ouvintes e sujeito surdo**

Em um contexto amplo de sociedade, a família é considerada a unidade mais significativa das interações de um indivíduo. É o primeiro e mais próximo grupo social com o qual o indivíduo mantém as relações mais íntimas (RODRIGUERO; YAEGASHI, 2013). É dentro dela que o indivíduo vai se constituir emocional, subjetiva e socialmente (GUARINELLO; LACERDA, 2007). É nesse espaço de interações privilegiado que emergem os vínculos comunicacionais primários, constituídos de significados e sentidos, internalizados nas interações, possibilitando desenvolvimento do sujeito (KELMAN et. al., 2011).

A família tem sido tema relevante em diversos estudos na área da Educação Especial (GLAT, 1996; GOITEIN; CIA, 2011; MATURANA; CIA, 2015). Pesquisas realizadas nesta área têm voltado sua atenção para as mudanças que ocorrem no sistema familiar em decorrência da chegada de um membro com uma necessidade específica, uma vez que essa realidade pode gerar demandas de informação e orientação acerca das singularidades das crianças (MATSUKURA; YAMASHIRO, 2012), bem como, de promoção do empoderamento das famílias (BARBOSA, et al., 2012).

No caso da surdez não é diferente, como demonstrou o estudo de Oliveira (2011) ao entrevistar quinze mães de filhos com surdez. O diagnóstico gerou grande impacto nos pais, causando mudanças na dinâmica familiar e no seu relacionamento afetivo, levando a uma redefinição de papéis, atitudes e valores. As análises das entrevistas confirmaram a importância das relações de confiança e parcerias entre as famílias das crianças com surdez e com os profissionais, tanto da área da saúde, quanto da educação.

Aprofundaremos a temática apresentando alguns dos estudos que apontam reflexões relevantes acerca deste contexto - familiares ouvintes e surdos - perpassando às questões língua, linguagem, relações sociais e desenvolvimento.

Brito e Dessen (1999), compreendendo a importância da família para a promoção do desenvolvimento da criança, propuseram em seu trabalho abordar as interações e relações desenvolvidas entre a criança com deficiência e sua família, por meio de uma pesquisa bibliográfica. Constataram a escassez de pesquisas na área da surdez/deficiência auditiva, especialmente no que diz respeito a interações e relações familiares. As fases iniciais na formação da família caracterizam-se pela união do novo casal; mas é no momento do nascimento do primeiro filho que o casal se constitui, emocionalmente, enquanto família. Essa é uma fase que exige muitas adaptações no processo de reconfiguração. E, se tratando de um filho com uma necessidade específica, a dinâmica familiar é desestabilizada e seus membros enfrentam muitos conflitos emocionais e estruturais. Os autores concluíram que há diferenças no padrão de interação social entre as crianças surdas e que, aquelas que conseguem estruturar relações mais abertas e com mais iniciativa própria, normalmente têm genitores que utilizam sistemas manuais de comunicação.

Oliveira et al. (2004) objetivaram identificar dificuldades /facilidades na convivência com uma pessoa surda a partir da perspectiva da família. Foi realizada uma pesquisa de cunho exploratório descritivo com famílias de pessoas surdas que frequentavam uma dada instituição, utilizando um roteiro semiestruturado para a coleta dos dados. Vale ressaltar que as crianças estudavam numa escola que desenvolve a abordagem educacional bilíngue. Com relação à comunicação, os autores observaram que as mães se comunicavam melhor com seus filhos, pois todas frequentavam cursos para aprender Libras. Os pais, por trabalharem, tinham dificuldades de envolvimento com o aprendizado da língua e, por consequência, mais dificuldades de comunicação com seus filhos. Sobre a forma de se comunicarem, foi identificado no referido estudo que: duas famílias utilizam Libras e leitura labial; outras duas,

Libras e Português oral; e mais duas somente o Português oral, apesar de todas as mães conhecerem a Libras. Identificou-se que nas famílias que usam predominantemente a oralidade, as crianças estão matriculadas em uma escola bilíngue há pouco tempo. Somente uma, em que o filho já estuda nesta escola há 4 anos, ainda prefere a oralidade.

As autoras (OLIVEIRA et al., 2004) discutiram que a opção pela Libras pode advir da dificuldade de aceitação da surdez. Também apontaram que as famílias justificam o estímulo da oralidade para que seus filhos possam se relacionar com outras pessoas e em outros ambientes além da escola.

As famílias afirmaram que a comunicação tem sido a maior dificuldade encontrada no ambiente doméstico, o que traz consigo outros problemas: “dificuldade de compreender as necessidades da criança, problemas na socialização da criança e o aparecimento de comportamentos agressivos por parte do filho” (OLIVEIRA et al., 2004, p. 189). Consideraram, ainda, que a paciência, o esforço para se comunicar e a disponibilidade para aprender e ensinar, também facilitam o convívio com a criança surda e, por fim, reconheceram a escola como elemento facilitador do convívio da família com o surdo.

Ao propor identificar na literatura o papel da família junto ao surdo, Negrelli e Marcon (2006) realizaram uma revisão bibliográfica com base de dados dos últimos 20 anos, discutindo mais especificamente o processo de comunicação da família e o suporte que oferece para a educação/formação do indivíduo surdo. Apontaram para a importância da comunicação na qualidade da interação familiar e carência de publicações nacionais nesta área. Em suas discussões, destacaram a função da família em cuidar, promover a saúde, o bem estar e em dar proteção, além de amparar física, emocional e socialmente os seus membros. No caso de uma família com filho surdo, acrescenta-se a isto a função da aprendizagem de uma outra língua; a Língua de Sinais.

Com relação às necessidades percebidas pelas famílias, o estudo aponta algumas delas: informações sobre a surdez, orientações em como lidar no dia -a- dia com o filho surdo e auxílio quanto ao aprendizado da Língua de Sinais. No entanto, em sua maioria, as famílias não se envolvem no aprendizado da Libras e a comunicação dentro do ambiente familiar fica restrita a assuntos relacionados às suas necessidades básicas e momentâneas, como alimentação e higiene, gerando um certo isolamento do sujeito surdo.

Por fim, explanaram sobre uma experiência em que a família se envolveu com o aprendizado da Libras e o quanto este processo favoreceu o ambiente familiar, tornando-o um

espaço linguístico favorável à comunicação, à interação mais produtiva, tal como, às melhorias de aspectos emocionais dos sujeitos surdos.

Já na pesquisa desenvolvida por Kelman et al., (2011), os autores delinearão seu processo investigativo junto a um grupo de atendimento às famílias de pessoas com surdez/deficiência auditiva. Este grupo era realizado num Centro de Apoio onde as pessoas surdas tinham atividades pedagógicas complementares. Enquanto os familiares aguardavam este atendimento, o grupo acontecia em duas turmas, devido à rotina do Centro. Dezoito famílias participaram dos encontros, que tinham como objetivo dialogar sobre diferentes temáticas: Surdez, Libras, Linguagem e Cognição, dentre outros, enquanto possibilidade de compreensão das dinâmicas das famílias e de favorecer processos de ressignificação. Nas suas reflexões iniciais apontam elementos importantes para nossa pesquisa, os quais são sintetizados a seguir. A Língua de Sinais está para a criança surda assim como a língua oral está para a criança ouvinte: como mediadora de processos de significação. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre na criança surda da mesma forma que nas ouvintes, desde que possam se apropriar das significações vivenciadas nas dinâmicas culturais.

Neste sentido, as autoras discutem que a criança surda necessita estabelecer relações com interlocutores, o mais precocemente possível, que compartilhem da mesma língua para favorecer o estabelecimento de vínculos eficazes, tanto no que diz respeito aos significados, quanto ao desenvolvimento psicoafetivo e cognitivo. O entrave encontra-se no não acesso pleno, pela criança surda, ao conteúdo oralizado por seus interlocutores, ocasionando dificuldades para recortar os significados dispostos no mundo e, conseqüentemente, prejuízos para seu desenvolvimento. O estudo ainda demonstrou que as famílias tendem a diminuir suas interações comunicativas com as crianças surdas, mas nem sempre se dão conta disso. Também não compreendem, que o contato visual, as expressões faciais e corporais também são fontes de comunicação. Por fim, a opção pela Língua de Sinais está atrelada ao processo de como a família irá vivenciar a experiência da surdez e esse processo influenciará na constituição e no desenvolvimento cognitivo e afetivo do sujeito surdo.

As autoras ainda apontaram que conhecer a forma que as famílias integram e vivenciam a Língua de Sinais em seu cotidiano é dedicar o olhar para a constituição e desenvolvimento do indivíduo surdo, perpassando a maneira como os familiares significam a surdez e quais as dificuldades que encontram na relação com os aspectos formativos dos

surdos. Em seus resultados foram destacadas atitudes de resistência/impedimento às discussões que estavam sendo desenvolvidas sobre a importância da Língua de Sinais, tais como a expressão de sentimentos de culpa e responsabilidade pela surdez do filho. Por fim, as autoras concluem sobre a importância das políticas públicas priorizarem programas de enfoque psicoeducacional, que promovam espaços de escuta, acolhimento, intervenções psicológicas e formativas mais profundas, além de envolver experiências familiares, pois estas são capazes de promover a ressignificação de vivências, alavancando melhores possibilidades de desenvolvimento para a criança surda.

Silva et al. (2007) analisaram a concepção que as mães ouvintes com filhos surdos têm sobre surdez em relação à modalidade de língua utilizada por elas. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 mães e observações dos filhos em atendimento em um Centro de Reabilitação. Daremos enfoque ao primeiro procedimento que abarcou perguntas sobre as seguintes temáticas: concepção sobre a surdez (como vê a surdez, como percebe as pessoas surdas); modalidade de linguagem (expectativa da mãe em relação à comunicação e modalidade de linguagem usada na interação mãe/criança).

Em suas considerações iniciais, as autoras refletiram que as crianças surdas filhas de pais ouvintes enfrentam construções identitárias fundamentadas pelas expectativas de seus pais, que naturalmente desejam que elas também sejam ouvintes; isso pode gerar muitos conflitos em seus processos de socialização.

Com relação à escolha pela Língua de Sinais, que normalmente está atrelada à opção por uma escola de Educação Bilíngue, as autoras apontaram que, inicialmente, as mães questionam sobre o uso da Língua de Sinais, demonstram preocupação, ansiedade em relação à aprendizagem da fala e à integração do filho em uma sociedade ouvinte. Conforme vão recebendo informações a respeito da Língua e do Bilinguismo começam a acreditar na Língua de Sinais, principalmente por notarem os progressos educacionais dos filhos. Tanto as informações recebidas pelos profissionais, quanto à familiaridade com a surdez e as expectativas dos pais com relação ao filho, influenciaram os pais a adotarem -nem sempre conscientes disso- uma concepção de surdez, que refletirá não apenas na escolha da instituição educacional, mas também na modalidade de comunicação que será privilegiada na relação mãe-criança.

No entanto, o estudo demonstrou que as mães não têm segurança sobre a concepção que trazem sobre a surdez e, por isso, suas escolhas quanto à modalidade de comunicação

variam de acordo com as informações que lhes chegam, assim como, pela vivência com outras pessoas surdas; o que pode justificar o fato de, em alguns momentos, privilegiarem os sinais e, em outros, a fala. Diante disso, torna-se relevante colaborar com as famílias para que tenham uma concepção mais clara e estável da surdez e, por consequência, possam ter mais subsídios para a escolha da modalidade de língua que predominará no espaço familiar.

O estudo de Eleweke e Rodda (2000) demonstrou resultados que corroboram com o estudo anterior, ao examinarem quais fatores influenciam os pais de crianças surdas a escolherem sua modalidade de comunicação: além da influência das opiniões de pessoas da própria família, as informações recebidas, a atitude do profissional que os atendeu e a qualidade do aconselhamento foram considerados como aspectos fundamentais.

Silva (2007) desenvolveu um estudo teórico em que delineou reflexões psicanalíticas sobre a língua, o estrangeiro e a intimidade em casos de surdez profunda. Ao propor às famílias ouvintes o aprendizado e uso da Libras com seus filhos surdos, ressalta que é necessário conhecer a dimensão do que é aprender uma língua estrangeira, as condições familiares em que o diagnóstico foi divulgado e o funcionamento daquele grupo familiar. Quando tratamos de aspectos familiares e seus aspectos linguísticos, adentramos em um complexo que não depende apenas de uma escolha pessoal.

Tão complexo quanto o fato citado acima é a estruturação do psiquismo individual e o sentimento de pertença da criança surda a uma família, visto que esses processos estão vinculados à aquisição da língua materna. No contexto dos sujeitos surdos filhos de pais ouvintes, o acesso à língua materna (língua oral) está prejudicado e normalmente o aprendizado da Língua de Sinais é tardio, muitas vezes oportunizado por pessoas cuja relação afetiva com a criança se dá pelo viés profissional (não familiar). Toda essa realidade marca no sujeito surdo uma certa estrangeiridade no seio familiar, em que as situações cotidianas podem se transformar em espaços significativos de interações ou se constituírem espaços de comunicação intransponíveis:

[...] a situação criada pela surdez, onde há um *estrangeiro no seio da família*, com potencialidade e necessidade de usar uma língua própria e inábil para apreender a estrutura da língua oral materna (quando filho de pais ouvintes) pode nos ajudar a refletir sobre as fronteiras que a língua é capaz de traçar para os sujeitos (SILVA, 2007, p. 4, ênfase do autor).

Souza (2018) se propôs a analisar as relações entre sujeitos surdos e familiares ouvintes, a partir de autobiografias escritas por surdos e biografias escritas por pesquisadores ouvintes a partir de relatos de surdos. Para isso, buscou compreender as concepções construídas pelos surdos sobre eles próprios nas relações familiares, também como se dá a comunicação entre os membros da família e o sentido de pertencimento ao núcleo familiar pelo sujeito surdo.

As observações da autora também pautaram o sentimento do sujeito surdo como estrangeiro no seio familiar, marcado pelo isolamento e pela solidão. Esta realidade gera problemas no sentimento de pertença do sujeito àquela família, influenciando os processos de construção da sua identidade e subjetividade.

Em alguns casos a situação é ainda mais problemática, já que muitas mães (podemos estender também para famílias) além de tratarem seus filhos de maneira diferente por serem surdos, podem até deixar de falar com eles; reflexo da sensação de estarem diante de “algo” que não conseguem compreender, ainda que suas expressões faciais e corporais pudessem ser compreendidas por eles. Essa ruptura na relação e/ou quebra de vínculo traz consequências sérias para o desenvolvimento da criança surda no que se refere aos aspectos afetivos, emocionais, linguísticos e comunicativos (GUARINELLO; LACERDA, 2007).

Santana et al. (2008) desenvolveram um estudo com o objetivo de discutir a relação entre gesto e língua a partir do estudo da surdez e de uma perspectiva discursiva da linguagem. Para tanto, acompanharam duas crianças surdas com implante coclear e também entrevistaram instrutores surdos de Língua de Sinais.

Em suas pontuações iniciais, as autoras trouxeram estudos que defendem que os gestos estão presentes na língua, tanto na sua modalidade oral, como na Língua de Sinais, podendo colaborar inclusive, para sua aquisição considerando a inter-relação entre língua e gesto, uma relação de “interdeterminação - um continuum simbólico” (SANTANA et al., 2008, p. 30).

No caso das crianças surdas o uso de gestos icônicos e indicativos surge diante da dificuldade de utilizar a modalidade oral da Língua Portuguesa, ocasionando numa realidade muito comum, que é o uso de sinais domésticos. É uma tentativa, por parte das crianças surdas, de comunicação com as pessoas que a cercam e de diminuição do isolamento social. Os gestos e mímicas comumente são em parte icônicos e seus sentidos vão sendo construídos e convencionados pelos interlocutores nas interações.



Diante da seleção de alguns trechos das entrevistas com os instrutores surdos e também de interlocução entre as crianças surdas e familiares, as autoras discutiram que é possível observar semelhanças e diferenças entre gestos e língua. As primeiras estão na ordem cognitiva, simbólica e interpretativa, enquanto as segundas referem-se mais especificamente ao aspecto linguístico, levando em consideração que os gestos não possuem uma “natureza minimamente referenciada em termos sintáticos, semânticos e fonológicos, embora possamos, em muitos momentos verificar o “continuum” que se estabelece entre gesto e língua” (SANTANA et al., 2008, p. 305).

As autoras ainda concluíram que, na ausência de uma língua minimamente referenciada, os gestos ocupam um lugar relevante, podendo oferecer ao surdo o papel de interlocutor no diálogo e possibilitando que ela atue no mundo simbolicamente. Isto não anula ou torna menor o papel fundante que a língua tem para o desenvolvimento:

[...] Sem uma língua não conseguimos demonstrar ao outro grande parte do que percebemos, sabemos, reconhecemos, sentimos. O modo de narrar reduz-se a pequenos “enunciados” compostos de gestos e de expressões faciais que tentam significar essencialmente substantivos e alguns verbos que podem ser simbolizados através de mímicas (SANTANA et. al, 2008, p.305).

Ao reconhecer o uso de gestos como parte do percurso de aquisição de uma língua, é necessário também compreender que tais gestos encontram-se relacionados às possibilidades de linguagem dos seres humanos, mas não às possibilidades de língua. Como mencionado no capítulo 1, o desenvolvimento humano está estreitamente ligado com as possibilidades de aquisição de uma língua compartilhada pelo grupo social. Consideramos que os gestos possam auxiliar os diálogos entre pessoas que não são usuárias da mesma língua e que, muitas vezes é o sustento da intenção de querer se comunicar e se relacionar com o sujeito surdo. Reafirmamos, no entanto, que em nossa concepção teórica, é somente na e pela língua que as crianças com surdez terão a possibilidade de se desenvolverem enquanto sujeitos.

Góes (1999) desenvolveu um estudo de caso com dois sujeitos surdos em idade escolar, buscando analisar suas experiências de interlocução. Identificou-se que as mães tinham desejo e interesse em aprender a Libras, no entanto não dominavam plenamente as regras de construção do enunciado, sendo frequente marcar a sequência de enunciados em sinais com a estrutura do Português. A autora explicou que os familiares buscam estratégias de comunicação além da oralidade, abrangendo recursos gestuais, os quais vão se sistematizando dentro do contexto familiar, ou ainda a combinação da linguagem oral e de

itens lexicais da Língua de Sinais, que acompanham parcialmente os enunciados da fala oral. Afirmou, ainda, que os recursos gestuais são de grande importância para esse contato entre os familiares que precisam se comunicar ou que ainda estão em fase de aquisição da Libras, mas não substituem a necessidade de aquisição de uma língua; a Língua de Sinais.

Schemberg et al. (2012) entrevistaram pais e professores de 12 crianças surdas com o objetivo de analisar seus pontos de vista acerca das interações linguísticas de crianças surdas no âmbito familiar e escolar. Os resultados obtidos referentes ao âmbito familiar indicam que as crianças surdas têm pouca ou nenhuma participação nos contextos familiares. Com relação à comunicação com o filho surdo, todos os pais afirmaram comunicarem-se pela fala oral, sendo que, apenas uma mãe relatou fazer uso ocasional de sinais. Ainda que outra mãe tenha feito um Curso de Libras, não a utilizava para se relacionar com o filho. Todo esse contexto gera interações linguísticas restritas e pouco efetivas entre o sujeito surdo e seus familiares. Os resultados ainda apontaram que os pais apresentaram desconhecimento acerca da surdez, da Língua de Sinais e das consequências da surdez para o sujeito surdo.

Em contexto bastante semelhante, Guarinelo et al. (2013) objetivaram refletir sobre os discursos produzidos por familiares ouvintes, a respeito da comunicação cotidiana em seus lares com seus filhos surdos, em um de grupo de familiares que promove orientação e discussão sobre a surdez, a linguagem e a educação. Vários temas eram debatidos nos encontros que duravam, em média, uma hora e meia: a relação familiar, o sentimento dos familiares em relação à surdez, as expectativas de participar de um grupo em que os integrantes têm algo em comum e as interações linguísticas da família com a criança surda. Foram analisadas transcrições dos encontros entre os anos de 2005 e 2009 e, para fins de amostragem da pesquisa, foram selecionados relatos de momentos significativos e relevantes dos participantes do grupo, referentes ao tema “interações linguísticas entre familiares ouvintes e filhos surdos”, dessa forma, foram utilizados os depoimentos de cinco mães.

As autoras explicitaram a priori que, ao investigar a interação linguística entre familiares ouvintes e filhos surdos, é importante compreender em quais processos sócio-históricos a família foi constituída e quais as representações sociais sobre a surdez influenciam as concepções dos familiares. Os discursos dos familiares retratam as dificuldades de se fazerem compreender, bem como, de compreenderem os surdos. Na tentativa de elucidar as perguntas do filho surdo, é possível perceber nos relatos das mães que elas não conseguem estabelecer uma interação linguística eficaz. A comunicação tende a se

limitar a poucos gestos representativos, simplificação de conteúdos ou ainda a uma mescla de Língua Portuguesa, gestos e mímicas. Por fim, o estudo também revelou a falta de informações sobre o que é a surdez e quais suas consequências.

Tais características de comunicação corroboram com o estudo de Carvalho e Santos (2016), que analisaram o processo de aquisição de linguagem de uma criança surda, filha de pais ouvintes, por meio de um estudo de caso. Foram realizadas sete visitas em ambiente doméstico com videograções das interações da criança surda com sua mãe, ambas em processo de aprendizado da Libras. Também foi aplicado um questionário com o objetivo de saber a opinião da mãe a respeito de questões de aquisição de língua por sua filha surda. Os resultados indicaram que a comunicação esteve restrita às necessidades do cotidiano familiar, como por exemplo: saúde, alimentação e vestuário. Apesar de mãe e filha estarem em processo de aprendizado da Libras, elas se comunicavam mais por gestos, gestos caseiros e português oral. No entanto, já reconheceram que é com o uso dos sinais que a comunicação é mais efetiva.

De maneira geral, poucos surdos aprendem a Língua de Sinais precocemente em ambiente familiar. Esta aquisição costuma ser tardia, e normalmente na escola (RODRIGUERO; YAEGASHI, 2013) ou em outros espaços da comunidade surda, como por exemplo, associações de surdos e instituições religiosas.

Neste sentido, Lodi e Luciano (2010) ao investigar o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas durante a realização de oficinas de Libras na escola, concluíram que as crianças surdas apresentaram ganhos significativos no desenvolvimento da linguagem, quando em contato com adultos surdos fluentes em Libras, mas este processo ainda está aquém do esperado. Questionaram, então que, os períodos que as crianças estabelecem relações em Libras estão restritos aos espaços investigados dentro da escola, não expandindo para outros ambientes (por exemplo, o ambiente familiar).

O aprendizado de uma língua é atravessado pela relação que a pessoa estabelece com ela e, no caso das famílias, será estreitamente impactado pela relação com o familiar surdo, considerando toda complexidade já descrita. A forma de conduzir as famílias de sujeitos surdos no processo de aprendizagem da Libras interfere significativamente na motivação/participação dos mesmos, na aceitação da surdez e da Língua de Sinais (CAPORALI et al., 2005).

Quando a família implica-se na aprendizagem da Língua de Sinais não está investindo somente no desenvolvimento linguístico de seus filhos, mas possibilitando o seu acesso à imaginação, à memória, ao pensamento, ou seja, ao desenvolvimento de modo mais amplo. A respeito dessa temática, o estudo de Yue (2010) trouxe contribuições importantes. A autora sugeriu a avaliação de uma proposta de intervenção bilíngue para criança surda, sob a percepção de dezoito pais ouvintes, por meio da aplicação de um roteiro de entrevista semiestruturado. Esta proposta bilíngue estava vinculada a uma associação que oferecia atendimentos a pessoa surda/deficiente auditivo. Além da proposta envolver a oferta da educação bilíngue para as crianças surdas, também proporcionava encontro com seus familiares para orientação, troca de experiências e aulas de Libras.

Os pais avaliaram melhora significativa na comunicação com seus filhos após o aprendizado da Libras, apontando alguns exemplos do cotidiano: diversificação das solicitações durante as refeições e mais autonomia para as crianças escolherem o que gostariam de comer; manifestação de dor e desconforto pelas crianças e, conseqüentemente, intervenção das famílias com os cuidados necessários; relato de acontecimentos ocorridos na ausência da família- ampliação da habilidade de narrar e também de abstração; habilidade das crianças em realizar perguntas e expressar seus sentimentos. Segundo a narrativa dos pais, houve melhoras que também se estenderam ao comportamento geral das crianças e na relação da criança surda com a mãe ouvinte e outros familiares. Por fim, foi unânime o relato de que o Programa Educacional Bilíngue, no qual seus filhos estavam matriculados, teve um papel importantíssimo para aceitação e envolvimento com a Libras (YUE, 2010).

A partir de todas as discussões levantadas e da revisão de literatura apresentada, evidencia-se a importância da linguagem e da língua para o desenvolvimento do indivíduo, igualmente, a relevância de investigações acerca das interações familiares, por tratar-se de um contexto de interações privilegiado em que emergem os vínculos comunicacionais primários, constituídos de significados e sentidos, internalizados nas interações, possibilitando desenvolvimento do sujeito (KELMAN et al., 2011).

Nota-se que a maioria dos estudos referencia as características da comunicação entre familiares com seus membros surdos a partir da percepção dos primeiros, levantadas por meio de entrevistas. Outros propõem momentos de reflexão sobre a surdez, a Língua de Sinais, a educação para surdos. Para este trabalho optou-se por um olhar mais profundo para as interações comunicativas do cotidiano em ambiente familiar, observando *in loco* como estas

se concretizam. E, para além disso, possibilitar a devolutiva dessas percepções aos familiares de modo a conduzi-los num processo de autorreflexão, visando que este percurso seja uma oportunidade potencial de deslocamentos e transformações no modo de se comunicarem com os sujeitos surdos.

Constatou-se também que, em alguns estudos, a escola aparece como local possível de acesso às informações aos familiares, assim como de conhecimentos sobre e da Libras. A este respeito, sobre a relação família e escola, entende-se que aquela é a principal mediadora entre a criança e o mundo social, colaborando para a formação de sua primeira identidade social. A escola também assume essa função de mediação, mas de um modo diferenciado, contribuindo com a aquisição dos conhecimentos construídos pela humanidade e com formação de conceitos científicos. Dessa forma, a parceria entre família e escola é muito necessária, pois ambas se complementam em seus papéis frente à formação e constituição da criança (RODRIGUERO; YAEGASHI, 2013). Compreendemos que a escola também tem a função de acolher a família, oferecendo o apoio necessário ao desenvolvimento do aluno. Sendo assim, concluímos este capítulo com breves considerações a respeito da Educação Bilíngue para sujeitos surdos e a relação escola-família no contexto da surdez.

## **2.2. Libras e Educação Bilíngue**

A educação tem por “finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). No que se refere à Educação de Surdos, o percurso histórico vem apontar que o processo de oralização<sup>7</sup> não contribuiu com efetividade para este propósito considerando a educação em larga escala, isto é, com enfoque para escola pública e gratuita, prevista pela legislação para a maioria dos estudantes. Ao contrário, o panorama de pesquisas (LACERDA; LODI, 2010; LACERDA; SANTOS, 2013; LACERDA, SANTOS, MARTINS, 2016) que retrata a abordagem bilíngue, vem apresentado melhores resultados para o atendimento integral da pessoa surda.

A proposta de educação bilíngue é garantida no Brasil pelo Decreto 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), o qual prevê que os sujeitos surdos sejam expostos o mais precocemente à Língua de Sinais, que permitirá efetivamente o seu desenvolvimento - cognitivo, psico-

---

<sup>7</sup> Historicamente, identificam-se três abordagens principais na área da Educação de Surdos: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo (LACERDA, 1998).

afetivo, intelectual e social – de modo pleno e efetivo (LACERDA, 2006). Nessa perspectiva, o aluno precisa adquirir a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Assim, é papel da escola favorecer o contato das crianças com surdos adultos, referências e participantes da comunidade surda e difundir a Libras para toda a comunidade escolar.

Não é raro encontrarmos crianças surdas em fase de ingresso escolar sem língua constituída e com lacunas importantes no desenvolvimento da linguagem, de modo específico, e no desenvolvimento de modo geral. A escola, para além de sua responsabilidade com os processos relativos à aprendizagem dos conhecimentos científicos, nesses casos, precisa necessariamente se responsabilizar pela aquisição e desenvolvimento da Língua de Sinais (GÓES, 1999). Muitas vezes esse é o único espaço que a criança tem contato com usuários da Libras e com educadores surdos, que podem favorecer a construção de identidades surdas com referências positivas de si mesmas.

No entanto, a criança permanece na escola em apenas algumas horas do dia. A maior parte de sua rotina acontece em outros ambientes sociais, especialmente o familiar, no qual normalmente as pessoas não dominam a Língua de Sinais e acabam muitas vezes esquecendo-se de tentar conversar e se comunicar com o sujeito surdo (CRUZ, 2010). Este contexto comunicacional no ambiente familiar desfavorece a aquisição de conceitos espontâneos, que normalmente emergem das relações sociais cotidianas e, conseqüentemente, dos conceitos científicos, pois este desenvolvimento pressupõe certo nível de desenvolvimento de conceitos espontâneos (ALVES, 2005).

Ainda são poucas as experiências que conseguem garantir a difusão da Libras no espaço educacional de modo que as escolas e as famílias, em especial, se tornem realmente bilíngües. Mesmo quando existe um Programa Inclusivo Bilíngüe compromissado com a difusão da Libras, alguns impedimentos, como a ausência de profissionais e a falta de disponibilidade das famílias, acabam por impedir que práticas de ensino de Libras para as famílias se concretizem de fato, permanecendo um desafio a ser enfrentado (LACERDA; LODI, 2010).

Alguns estudos apontam que a escola muitas vezes é o lugar de informação, orientação e aprendizado da Libras; é neste espaço que se norteia as famílias sobre suas concepções acerca da surdez, quanto à compreensão da importância da Libras frente ao desenvolvimento educacional de seus filhos. O ambiente escolar é considerado, também, elemento facilitador do convívio da família com o surdo (OLIVEIRA, et al. 2004; SILVA, et al. 2007).

A aprendizagem da Libras pelos familiares de surdos amplia as possibilidades de desenvolvimento linguístico, emocional e cognitivo de todos os envolvidos, o que, por consequência, repercute diretamente na formação dos estudantes surdos. Por isso, esta realidade torna-se um desafio para a educação de surdos, que propõe ofertar as mesmas oportunidades educacionais de seus pares ouvintes e que se destina a formar, efetivamente, cidadãos bilíngues.

Compreendemos portanto que, diante de uma educação com proposta bilíngue, o objetivo principal deve ser tornar o sujeito surdo bilíngue. Porém, para que ele possa dialogar e ter acesso às informações nas duas línguas (Libras e Língua Portuguesa), faz-se necessário que os ambientes mais frequentados por ele; a escola e o lar sejam também bilíngues. A escola, que em tese, possui mais conhecimentos a respeito da educação bilíngue e das especificidades da surdez, se realmente comprometida com a constituição desses alunos, precisa assumir também o papel de ampliação dos conhecimentos da família e com o ensino de Libras para familiares.

Dentre experiências de educação de surdos em que a família também é convidada ao aprendizado da Libras, elegemos algumas delas situadas no Estado de São Paulo: a primeira; o Centro de Educação para Surdos Rio Branco, localizado no município de Cotia, em São Paulo, apresenta uma proposta de educação bilíngue desde a educação infantil até a primeira etapa do ensino fundamental. Com atendimento para crianças desde os primeiros meses de vida, a escola apresenta o Programa de Estimulação do Desenvolvimento, viabilizando o contato do bebê surdo com adultos surdos usuários da Libras. A proposta, ainda em funcionamento, também contempla a participação dos familiares, que recebem orientações, esclarecimentos e cursos de Libras para sua comunicação efetiva com seus filhos.

Outra experiência entre família de surdos–escola–ensino de Libras é apresentada por Lacerda e Lodi (2010). A partir de uma proposta de Programa Educacional Inclusivo e Bilíngue para surdos no município de Piracicaba, em São Paulo, as autoras descrevem todas as frentes atendidas pelo programa: ensino de Libras para alunos surdos, ouvintes, profissionais; presença de adultos surdos fluentes em Libras; presença de tradutores e intérpretes de Libras e ensino de português como segunda língua. Além disso, a proposta contemplava também o ensino de Libras aos familiares e demais interessados no espaço das escolas que acolheram o Programa.

Após dois anos de oferta das oficinas de Libras, (como eram chamadas as aulas de Libras, por terem caráter permanente) e inúmeras adequações, visando garantir a presença dos familiares nos horários que lhes fossem mais adequados, tais oficinas foram extintas:

[...] a frequência a estas oficinas era reduzidíssima, apesar dos apelos feitos pelas escolas às famílias e, em razão do aumento do número de crianças surdas, que demandara a atuação do instrutor surdo, e da baixa frequência das famílias, essas oficinas foram suspensas. Este permanece um problema importante a ser enfrentado. (LACERDA; LODI, 2010, p.29)

E, por fim, o CEPRE (Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Apesar de não ser uma instituição de ensino, oferece programas de atendimento às famílias de crianças surdas, com orientações sobre aspectos relativos à surdez (linguístico, cognitivo, educacional, afetivo e social), incluindo também orientações aos educadores e escolas.

Como apontado com maior detalhamento na segunda experiência, um desafio a ser enfrentado é a adesão das famílias ao espaço de orientações e informações; não somente as famílias de pessoas surdas, mas de um modo geral, famílias de pessoas com necessidades específicas, conforme apontam alguns estudos, especialmente na área da saúde (ORTIZ; FAVARO, 2004; MORAES et al., 2009).

Muitos dos estudos trazidos neste capítulo revelam o dilema das famílias entre Língua de Sinais e oralidade, em vista de favorecer o desenvolvimento linguístico de seus filhos; questão esta que, em geral, não se impõe para outras famílias. Normalmente, pais e filhos compartilham da mesma modalidade de comunicação e estes vão adquirindo e desenvolvendo a língua de modo natural, no cotidiano das relações. Já as famílias ouvintes de sujeitos surdos precisam assumir uma postura ativa de buscar meios para se comunicarem, os quais fogem do convencional. Dessa forma, além da responsabilidade de cuidar do bebê, educar e favorecer o desenvolvimento, as famílias também são convocadas a viver e conviver com essa diferença linguística, que implica “adquirir uma nova modalidade de comunicação e compreender seus processos, proporcionando à criança surda uma experiência de língua necessária para seu desenvolvimento” (SOUZA, 2018, p.73).

Somado a este complexo contexto, há de se considerar as dificuldades previstas no aprendizado de uma segunda língua, como bem exposto por Revuz (1998) em seu trabalho. Segundo a autora, aprender uma língua exige muito esforço, uma flexibilidade psíquica que inclui as dimensões cognitiva, corporal e subjetiva. É um deslocamento contínuo, um sair de



si, um tornar-se outro. Este processo é perturbador e modifica aquilo que estava inscrito em nós com as palavras da nossa primeira língua. Também inclui a dimensão afetiva, sendo o desejo como motor propulsor do aprendizado. As famílias ouvintes de sujeitos surdos, portanto, são convocadas a lidar com toda essa demanda bastante intensa.

Mais uma vez, a escola é apontada como local onde a família pode encontrar colaboração no enfrentamento deste desafio posto em suas vidas. De maneira muito perspicaz, é definida como “elemento de equilíbrio, o pêndulo dos dois pratos - família ouvinte e sujeito surdo - e um lugar de acolhimento e formação na melhoria das relações” (SOUZA, 2018, p.141).

Sendo assim, a temática se mostra bastante provocadora e carente de pesquisas, especialmente quando tratamos do tema família e surdez no âmbito da educação, como já os revelou o estudo de Souza (2018). Esse contexto mobiliza nossa escolha e o desejo de aprofundar conhecimentos sobre a relação de comunicação entre familiares ouvintes e sujeitos surdos.

## **CAPITULO 3**

### **PERCURSO METODOLÓGICO**

Enraizada na abordagem histórico-cultural, esta pesquisa assume um caráter metodológico qualitativo, considerando sua dialética, seus fatores históricos e de temporalidade e, portanto, a sua não generalização. Compreendemos, assim, que a verdade é temporária e circunscrita ao cenário da pesquisa que, por sua vez, ao se articular com outros estudos, fomenta o processo investigativo. (KELMAN et al., 2011).

O presente trabalho também traz uma peculiaridade ao integrar uma rede de estudos em diversos países, cujos pesquisadores têm se debruçado sobre a elaboração/adaptação de instrumentos sensíveis para avaliação das interações comunicativas entre crianças e seus interlocutores adultos, visando à promoção da língua e linguagem das primeiras.

Em 2015, Gràcia e colaboradores desenvolveram a Escala de Avaliação do Ensino de Linguagem Oral em Contexto Escolar (EVALOE), com a finalidade de avaliar a interação comunicativa entre alunos e professores. Este instrumento de observação oportuniza aos diferentes profissionais que trabalham no contexto escolar avaliar e refletir sobre o ensino e aprendizagem da comunicação face a face na escola, assim como, iniciar processos de assessoramento, quando os resultados apontam tal necessidade. A escala apresenta duas partes: a primeira contém três subescalas que avaliam três aspectos dos processos de ensino e aprendizagem da comunicação face a face no contexto escolar: 1) Contexto e gestão da comunicação: que considera de maneira global a organização do contexto de sala e da comunicação (contexto físico e normas); 2) Desenho instrucional: a qual avalia os objetivos, as atividades e a avaliação em relação a comunicação face a face, que são incorporadas no planejamento; 3) Funções comunicativas e estratégias para o ensino e aprendizagem da língua oral: cujos itens analisam como o professor ensina a utilizar os recursos da língua oral para determinados propósitos sociais (informar, perguntar e outros), assim como, o uso de estratégias educativas para promover a expressão por parte dos alunos. A segunda parte do instrumento consiste em um guia para conduzir uma entrevista semiestruturada com o(s) professor(es) observado(s) (LLOBERA et al., 2017).

**Quadro 1:** Resumo das etapas de aplicação da Escala de Avaliação do Ensino de Linguagem Oral em contexto escolar

<b>Partes da escala</b>	<b>Subescalas</b>
<i>Parte 1</i>	1) Contexto e gestão da comunicação
	2) Desenho instrucional
	3) Funções comunicativas e estratégias para o ensino e aprendizagem da língua oral
<i>Parte 2</i>	Guia para conduzir uma entrevista semiestruturada com o(s) professor(es) observado(s)

Fonte: Elaborado pela autora

Lacerda et al. (2017), em cenário bastante semelhante, em seus estudos de pós-doutoramento, desenvolveu a adaptação da escala EVALOE para aplicação no contexto escolar junto a crianças surdas e, por isso, realizou adequações da oralidade para a Língua de Sinais, adaptando a terminologia e considerando os aspectos inerentes à visualidade presente na interlocução e sua gramática própria, como por exemplo: estrutura tópico comentário, uso de classificadores, expressões faciais e corporais, dentre outros elementos típicos do funcionamento linguístico das Línguas de Sinais.

Domeniconi et al. (2017) realizaram a adaptação desta escala para o contexto familiar, intitulado-a Escala de Avaliação do Ensino da Língua Oral em Contexto Familiar (EVALOF). Mantendo os mesmos objetivos da escala original, a adaptação visa identificar as interações comunicativas entre familiares e crianças e promover junto aos familiares maneiras de aprimorar as habilidades linguísticas nas crianças.

A escala EVALOF é um instrumento norteador que permite a observação das interações comunicativas em contexto doméstico. Trata-se de uma ferramenta flexível que possibilita que seus itens sejam utilizados como base para processo de reflexão e assessoramento, objetivando a melhoria nas habilidades comunicativas dos membros da família e, por consequência, das habilidades linguísticas das crianças (DOMENICONI et al., 2017).

Esta escala foi elaborada em dois formatos; um formato amplo utilizado para conduzir a observação do pesquisador, contendo trinta e dois itens divididos em duas temáticas principais: “Contexto e Gestão da Comunicação” e “Funções Comunicativas e Estratégias”. A primeira temática diz respeito ao contexto físico e social que se cria no ambiente doméstico. Os membros da família, incluindo o sujeito surdo, constituem o contexto social, enquanto que

o espaço físico, mobiliário, iluminação, dentre outros, constituem o contexto físico. Já a segunda temática refere-se a procedimentos específicos utilizados pelos adultos que impulsionam o desenvolvimento de língua e linguagem, por exemplo: expansão do enunciado, avaliação positiva, atribuição do significado e correção implícita.

O segundo formato, curto e autoaplicado, é utilizado pelo usuário, no caso os familiares, para que, ao longo dos onze itens possam se autoavaliar quanto ao ambiente físico doméstico, enquanto facilitador ou não das interações comunicativas, até as estratégias que os adultos utilizam para estimular a habilidades comunicativas das crianças.

**Quadro 2:** Resumo das etapas de aplicação da Escala de Avaliação do Ensino da Língua Oral em Contexto Familiar

<b>Formatos</b>	<b>Partes da escala</b>
<i>Formato amplo (para o observador, com 32 itens)</i>	Contexto e Gestão da Comunicação: contexto físico e social que se cria no ambiente doméstico Funções Comunicativas e Estratégias: procedimentos específicos utilizados pelos adultos que impulsionam o desenvolvimento de língua e linguagem
<i>Formato Curto (para o usuário; autoaplicado, com 11 itens)</i>	Autoavaliação do ambiente físico doméstico e de estratégias que os adultos utilizam para estimular a habilidades comunicativas das crianças.

Fonte: Elaborado pela autora

O instrumento utilizado nesta presente pesquisa foi a escala EVALOF, como norteador das observações sobre as interações comunicativas no ambiente doméstico, o que conduziu, posteriormente, o processo de reflexão e discussão junto aos familiares ouvintes.

A escala foi utilizada em seus dois formatos, contemplando as adaptações realizadas por Lacerda et al. (2017), e acrescentando alguns itens à escala (formato amplo), os quais são descritos abaixo, devido à especificidade do contexto familiar de sujeitos surdos e seus familiares ouvintes (já exposto no capítulo dois deste trabalho)<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> A escala utilizada nesta presença encontra-se na íntegra nos anexos.

**Quadro 3:** Resumo das alterações feitas na Escala de Avaliação do Ensino da Língua Oral em Contexto Familiar

<b>EVALOF (formato amplo)</b>	
<i>Itens novos inseridos</i>	Os familiares se comunicam em Língua de Sinais?
	Os familiares se comunicam formalmente em Língua de Sinais?
	Os familiares se comunicam funcionalmente em Língua de Sinais?
<i>Itens adaptados à realidade de familiares ouvintes com filhos surdos</i>	O sujeito surdo aproveita o contexto de comunicação para trabalhar aspectos da Libras com os familiares?
	O sujeito surdo tenta esclarecer detalhadamente os conteúdos que os familiares não entendem na interação?

Fonte: Elaborado pela autora

Utilizamos a expressão “comunicação formal em Libras” referindo-se à sinalização que segue os parâmetros formacionais da Libras, sendo, portanto, a “comunicação funcional”, entendida como aquela que, apesar de não seguir a formalidade da Libras, é possível sua compreensão pelos interlocutores. Neste sentido, sinalização não formal se expressa com erros nos parâmetros formacionais da Libras a saber: configuração de mão local, movimento, orientação e expressão facial/corporal, troca de sinais e/ou a realização de mímicas e gestos caseiros, os quais foram se tornando costumeiros e funcionais para a comunicação tanto pelo familiar, quanto para o sujeito surdo.

Os três primeiros itens não pertencem à escala original, mas os dois seguintes já são perguntas da escala direcionadas aos familiares<sup>9</sup>, por exemplo: “os familiares aproveitam o contexto de comunicação para trabalhar aspectos da Libras com o sujeito surdo?”. A opção por também direcionar o olhar para os sujeitos surdos nestas duas questões teve como propósito verificar se o interlocutor mais fluente da interação (no caso da amostra selecionada, o sujeito surdo) utiliza-se de estratégias primordiais para colaborar com a aquisição e aprendizado da Libras por seus familiares.

No que se refere ao segundo formato, optamos por mantê-lo, considerando a importância da autorreflexão para os familiares. No entanto, os itens eleitos não foram os mesmos da escala original, mas elaborados a partir das observações iniciais das interações comunicativas em ambiente doméstico, escolha metodológica possível pela proposta da EVALOF.

<sup>9</sup> Itens 4 e 15 da segunda temática: Funções comunicativas e estratégias.

### 3.1. Caracterização dos sujeitos

Participaram da pesquisa seis famílias compostas por crianças ou adolescentes<sup>10</sup> surdos, usuários da Libras, e seus familiares ouvintes que estão em processo de aprendizado desta língua há pelo menos seis meses<sup>11</sup>.

Os sujeitos surdos estão matriculados em uma instituição de ensino pública que acolheu um Programa Inclusivo Bilíngue, desenvolvido em escolas polo de um município de médio porte no interior de São Paulo. Faz-se necessária uma breve contextualização desta proposta, visto que os sujeitos surdos participantes da pesquisa são usuários deste serviço, que se mostra diferenciado dos demais atendimentos educacionais ofertados no município em questão, e que contempla os princípios de uma Educação Bilíngue para surdos.

O referido Programa é desenvolvido pela Secretaria de Educação do Município em parceria com uma Instituição Pública de Ensino Superior e acontece em duas escolas: uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta proposta prevê para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I e EJA salas multisseriadas com língua de instrução; Libras e atuação de professores bilíngues. Nos anos finais (Ensino Fundamental II), os alunos surdos estão incluídos em sala de aula regular com a presença de tradutores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e participam das aulas de Português como segunda língua com uma professora bilíngue. As escolas também contam com instrutores surdos, que promovem o ensino da Língua de Sinais como primeira língua para os alunos surdos, e como segunda língua para os demais segmentos da Unidade Escolar (alunos ouvintes, professores, funcionários e famílias).

Quando iniciado este Programa todos os alunos surdos foram transferidos de outras Instituições de Ensino, municipais ou estaduais, em épocas e seriações diferentes. Não conheciam a Libras e não tinham uma língua efetivamente constituída.

Estas Unidades Polo de Educação Inclusiva Bilíngue oferecem diariamente um espaço intitulado “Grupo de Famílias”, desde o ano de 2012 até os dias atuais, em que os familiares

---

<sup>10</sup> Assume-se aqui a classificação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que considera criança a pessoa até doze anos incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

<sup>11</sup> Estipulou-se este tempo, considerando um período mínimo para o desenvolvimento de um vocabulário básico, conforme os critérios contemplados nas ementas das principais Instituições que ofertam a disciplina de Libras oferecidas nos Cursos de Licenciatura das diferentes Instituições de Ensino e nos Cursos de Libras de outros órgãos, como Associação de Surdos.

dos estudantes surdos podem aprender a Libras, trocar experiências, buscar informações e orientações. Este grupo é conduzido pela pesquisadora e o instrutor surdo da escola.

Os familiares ouvintes dos estudantes surdos frequentam, em sua maioria, este Grupo ou algum outro espaço (como Instituições Religiosas, Associação de Surdos, Universidades e Cursos de Libras oferecidos no município), de modo que estão em processo de aprendizado da Libras há pelo menos seis meses. Os participantes da pesquisa são descritos, em seguida, utilizando-se nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades.

Os dados da caracterização, feita a seguir, sobre os sujeitos da pesquisa foram levantados com os próprios familiares durante o processo de coleta de dados.

*Família Oliva:* Compõem esta família um menino surdo e seus pais ouvintes. Participam da pesquisa o filho surdo de 10 anos de idade e sua mãe. Ele está em fase de aquisição e desenvolvimento da Libras desde que foi matriculado na Escola Inclusiva Bilíngue de Educação para Surdos em 2013. Comunica-se com mais frequência pela Libras e apresenta também desenvolvimento de oralidade. Sua mãe, desde então, está envolvida com o aprendizado da Libras no Grupo de Famílias, no entanto, mostrou-se mais assídua a partir do ano de 2017.

*Família Perez:* é constituída por um sujeito surdo, do sexo masculino, de 14 anos e sua avó ouvinte. Ambos participaram da pesquisa, residem juntos e estão em processo de aquisição e desenvolvimento da Libras desde 2011, quando o garoto foi matriculado na Escola Bilíngue Inclusiva de Educação para Surdos. Ele comunica-se essencialmente pela Libras e ainda apresenta déficit cognitivo decorrente da meningite. A avó é responsável legal do sujeito surdo, participa do Grupo de Famílias com assiduidade e frequenta cursos de Libras em dois outros locais: Instituição Religiosa e Universidade.

*Família Ferraz:* é formada por um adolescente surdo de 14 anos e sua avó, os quais aceitaram participar da pesquisa. Residem juntos e estão em processo de aquisição e desenvolvimento da Libras desde 2011, quando garoto foi matriculado na Escola Bilíngue Inclusiva de Educação para Surdos. Ele comunica-se essencialmente pela Libras. Também neste caso a avó é responsável legal pelo sujeito surdo e participa com assiduidade do Grupo de Famílias oferecido pela escola.

*Família Aquiles:* é composta por uma menina surda adotiva (9 anos), sua irmã mais velha e seus pais. Participaram da pesquisa a mãe, a irmã e a criança surda. Esta comunica-se com mais frequência pela Libras e também faz uso da oralidade. Iniciou a aquisição da Libras

em março de 2017 quando foi matriculada na Escola Bilíngue Inclusiva de Educação para Surdos. Desde então, sua mãe e irmã têm se envolvido no aprendizado da Libras de modo sistemático no Grupo de Famílias e, neste ano, a mãe também iniciou um curso de Libras em uma Universidade.

*Família Sande:* constitui esta família um garoto surdo (7 anos), sua mãe e duas irmãs menores. Foram participantes da pesquisa, a mãe e o menino surdo. Ele se comunica com mais frequência pela Libras, também faz uso da oralidade e do Implante Coclear. Sua mãe está envolvida com o aprendizado da Libras no Grupo de Famílias, com pouca assiduidade, sendo a criança inserida na Escola Bilíngue Inclusiva de Educação para Surdos em 2016.

*Família Morete:* esta família é formada por uma jovem surda com 15 anos de idade, sua mãe, padrasto e irmão menor. Participaram da pesquisa a mãe e a garota surda. Ela se comunica com mais frequência pela Libras, mas também utiliza o recurso da oralidade. Está na Escola Bilíngue Inclusiva de Educação para Surdos desde 2012, quando sua mãe também iniciou o aprendizado da língua com sistematicidade no Grupo de Famílias, no entanto, atualmente, tem sido pouco assídua neste processo.

### **3.2. Procedimentos de coleta de dados**

Foram resguardados todos os procedimentos éticos durante a realização da pesquisa, tendo a aprovação do Comitê de ética em pesquisa com seres humanos (nº do parecer: 2.479.419), assim como, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Termos de Assentimento devidamente assinados pelos participantes.

Mediante a autorização da direção da Unidade Escolar, foi realizado um levantamento dos familiares que estavam há pelo menos seis meses envolvidos com o aprendizado da Libras, e para estes foi feito o convite para a participação na pesquisa, explicando seus propósitos e procedimentos, e apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O convite foi feito a oito famílias e, destas, seis aceitaram participar da pesquisa.

Primeiramente foi realizado um estudo piloto com objetivo de apropriação da aplicação do instrumento e definição dos detalhes da coleta de dados - especificamente com relação às filmagens- se seriam feitas pela pesquisadora ou pela própria família. Esta etapa foi realizada com uma família e foi possível observar que as interações comunicativas



aconteceram com mais naturalidade quando a pesquisadora realizou a filmagem; o que pode ser justificado pelo vínculo já existente entre esta e os familiares, devido ao Grupo de Famílias da escola. Outra observação feita pelo familiar ouvinte que participou do estudo piloto é que se há alguém para filmar, não há preocupação com a câmera (posição, iluminação, tempo de gravação, carregamento etc.); o que trouxe mais tranquilidade para se envolver no contexto comunicativo.

Aqui vale ponderar a relevância do uso de videogravação em pesquisas qualitativas, como nos aponta o estudo de Garcez et al. (2011). Situações em que se faz necessária a captação de imagens em movimentos, expressões faciais e corporais, este recurso se mostra muito útil. No entanto, não se faz em substituição à presença do pesquisador no campo (p. 260). Em nosso caso, ao considerar a Língua de Sinais como uma língua visuogestual, o registro em vídeo se mostra bastante adequado. Portanto, nossa escolha de recurso metodológico foi a de realizar as videogravações, na presença do pesquisador, associada ao diário de campo, permitindo o registro de percepções e sensações do pesquisador, a partir de sua perspectiva teórica, nem sempre captadas pelas gravações (SANTOS, 2014). Sendo a presente pesquisa cunhada na abordagem histórico-cultural, nosso olhar debruça-se para a compreensão das relações e comportamento dentro de um processo, e não apenas a descrição em si dos fatos (VIGOTSKI, 2007).

O estudo aconteceu em três diferentes momentos, denominados etapas de pesquisa:

1) Etapa 1: análise das interações comunicativas de familiares ouvintes com seus membros surdos, norteadas pela escala EVALOF e utilizadas como ponto de partida para elaboração do processo de reflexão junto aos familiares;

2) Etapa 2: processo de reflexão e discussão com os familiares, denominado assessoramento, a partir das observações realizadas no ambiente doméstico (etapa 1);

3) Etapa 3: nova análise das interações comunicativas de familiares ouvintes com seus membros surdos, também utilizando a escala EVALOF como instrumento norteador e com o propósito de identificar contribuições do assessoramento para as interações.

Para a realização da primeira etapa foram feitos agendamentos no ambiente doméstico, a partir do questionamento aos familiares de quais seriam os momentos do cotidiano identificados por eles como mais interativos com o sujeito surdo. Solicitou-se que apontassem ao menos três destes momentos. A partir dos apontamentos feitos pelos familiares foram

selecionados preferencialmente aqueles mais favorecedores para uso da comunicação de acordo com Domeniconi et al. (2017).

Além dos contextos de comunicação selecionados, foi apresentado como complemento, no momento da realização da filmagem (etapa 1), um elemento externo denominado “disparador”, com intuito de provocar o diálogo e experiências de comunicação nem sempre rotineiras, mas que exigissem solução de problemas, acordos, novos vocábulos e construções mais elaboradas de comunicação. Este disparador foi um elemento externo trazido pela pesquisadora para que os participantes pudessem conversar a respeito e que serão especificados posteriormente na tabela 1.

Os agendamentos para realização da filmagem no ambiente doméstico foram feitos a partir da negociação entre a pesquisadora e os sujeitos, de modo a respeitar os dias, horários e duração da filmagem, apontados pelos últimos como mais adequados diante da rotina familiar. Ao chegar às suas residências, a proposta da pesquisa foi reapresentada reforçando seu caráter colaborativo, e não avaliativo e ou de supervisão. A cada filmagem realizada era feito um diário de campo com as principais impressões da pesquisadora e, em seguida, a escala EVALOF era preenchida. A seguir são apresentadas as informações de como se configurou a Etapa 1, realizadas no período janeiro a abril de 2018.

**Quadro 4:** Configuração da primeira etapa da pesquisa

<b>Família</b>	<b>Sujeitos participantes</b>	<b>Pessoas presentes</b>	<b>Momentos apontados</b>	<b>Momentos registrados</b>	<b>Elemento disparador</b>	<b>Tempo de gravação</b>	<b>Número de gravações</b>
Oliva	Familiar ouvinte: mãe Sujeito surdo: filho	Mãe	Período da tarde: uso do computador, assistir TV e brincar	Período da tarde: computador e brincar	Leitura do jornal	38 minutos	1
Perez	Familiar ouvinte: avó Sujeito surdo: neto	Avó	Rotina matinal	Rotina matinal	Leitura de uma notícia da internet e ingrediente para o café da manhã	59 minutos	1
Ferraz	Familiar ouvinte: avó Sujeito surdo: neto	Avó e visita (amigo da família)	“Não há um momento certo”	Conversa sobre dentista e aniversário; Organização do material escolar;	Receita a ser feita Fotos no celular	57 minutos	2
Aquiles	Familiares ouvintes: mãe e irmã Sujeito surdo: filha	Mãe e irmã	Lição de casa Brincadeira Preparo de refeição	Lição de casa Brincadeira Preparo do café	Chocolate com surpresa/brinquedo Livro de história	90 minutos	1
Sande	Familiar ouvinte: mãe Sujeito surdo: filho	Mãe e duas irmãs	“A gente conversa o tempo todo”	Lição de casa	Receita a ser feita	78 minutos	1
Morete	Familiar ouvinte: mãe Sujeito surdo: filha	Mãe e irmão	“Quando ela chega da escola e quer me contar as coisas”	Chegada da escola	Site sobre novelas	58 minutos	1

Fonte: Elaborado pela autora

No item sujeitos participantes foram selecionados os familiares que estavam em envolvidos no processo de aprendizagem da Libras, no entanto, em algumas cenas do cotidiano, outros familiares estiveram presentes no “*setting*” de gravação e estes foram especificados na coluna “pessoas presentes”.

O número de gravações diz respeito à quantidade de visitas realizadas nas residências e ao tempo de gravação, a duração total de filmagem. Este número foi estabelecido conforme a amostra registrada permitia observar, se não todos, a maioria dos itens da escala. Em cinco das seis famílias foi possível isto se concretizar em uma filmagem. Apenas uma família, necessitou de 2 dias de gravação.

Após a análise de todos os vídeos da Etapa 1, as escalas foram devidamente preenchidas e elegeram-se seis itens considerados essenciais para uma comunicação

minimamente efetiva, e para os quais a conduta dos familiares foi pouco satisfatória, sendo eles:

**Quadro 5:** Itens da escala em destaque selecionados após seu preenchimento

Os familiares se comunicam em Libras?
Os familiares se comunicam formalmente em Libras?
Os familiares se comunicam funcionalmente em Libras?
Os familiares se posicionam e posicionam o ambiente de forma a se adaptar em função das características do contexto de comunicação?
Os familiares tentam esclarecer os conteúdos que o sujeito surdo não entende na interação?
O sujeito surdo tenta esclarecer detalhadamente os conteúdos que os familiares não entendem na interação?

Fonte: Elaborado pela autora

A discussão e reflexão desses itens constituíram a Etapa 2 da pesquisa, denominada de Assessoramento, que se concretizou em quatro encontros mensais (no período de abril a julho de 2018) com os familiares participantes para reflexão de suas interações comunicativas. No início do primeiro encontro foi entregue aos familiares o formato autoaplicado da escala EVALOF com os seis itens da escala (Quadro 4) que constituiriam os temas de discussão dos encontros. As famílias foram orientadas a refletirem em seu cotidiano sobre aqueles itens durante o processo de assessoramento, sendo suas respostas apresentadas e discutidas em cada encontro realizado. Todos os encontros também foram videogravados e registrados em diário de campo. Após a análise das filmagens pela pesquisadora, alguns trechos mais relevantes (que correspondiam aos objetivos da pesquisa) foram destacados para discussão. O detalhamento desta etapa está descrito no quadro abaixo:

**Quadro 6:** Descrição dos encontros de assessoramento

	<b>Presentes</b>	<b>Tema disparador</b>	<b>Recursos utilizados<sup>12</sup></b>	<b>Destaques</b>
<b>Encontro 1</b>	Oliva Perez Ferraz Aquiles Sande Morete	Libras: qual seu lugar entre nós?	- Vídeo 1: “Meu filho é surdo e agora?” #ALibras – mãe ouvinte explica sobre sua adesão à Libras; - Perguntas disparadoras	Escolha pela Libras versus escolha pela escola bilíngue
<b>Encontro 2</b>	Oliva Ferraz Aquiles Sande	Vocês se comunicam em Libras?	- Vídeo 2: “O diário de Fiorella 25 meses” – mãe e filha surdas conversando; - Perguntas disparadoras	Reconhecimento de que estão em falta e buscam por estratégias e fatores motivacionais; Oralidade e gestos são suficientes em alguns momentos, em outros não.
<b>Encontro 3</b>	Oliva Perez Ferraz Aquiles	Vocês se comunicam formalmente em Libras?  Vocês se comunicam funcionalmente em Libras?  Vocês se posicionam e posiciona o ambiente de forma a se adaptar em função das características do contexto de comunicação?	- Vídeo 3: “As dificuldades dos imigrantes no Brasil”;  - Perguntas disparadoras	Bimodalismo e gestos caseiros
<b>Encontro 4</b>	Perez Aquiles Morete	Vocês tentam esclarecer os conteúdos não compreendidos na interação?	- Vídeo 4: “Cómo mis hijas aprenden dos idiomas a la vez// niños bilingües”  - Perguntas disparadoras	Famílias querem mais encontros;  Assessoramento na residência;

Fonte: elaborado pela autora

Entre os meses de setembro e outubro de 2018, realizou-se a etapa 3, que consistiu em retornar aos ambientes domésticos das famílias e realizar uma nova filmagem das mesmas situações cotidianas registradas na Etapa 1, com a finalidade de observar se o processo de Assessoramento e reflexão propostos possibilitaram mudanças nas interações comunicativas dos familiares. A descrição desta etapa será descrita no quadro a seguir

<sup>12</sup> Vídeo 1: <https://www.youtube.com/watch?v=vB34UEiphAw>

Vídeo 2: <https://www.youtube.com/watch?v=MAUMghL-fqs>

Vídeo 3: <https://www.youtube.com/watch?v=iE7GK6bSISw>

Vídeo 4: <https://www.youtube.com/watch?v=kwi-LCHCucE>

**Quadro 7:** Configuração da terceira etapa da pesquisa

<b>Família</b>	<b>Sujeitos participantes</b>	<b>Pessoas presentes</b>	<b>Momentos apontados</b>	<b>Momentos registrados</b>	<b>Elemento disparador</b>	<b>Tempo de gravação</b>	<b>Número de gravações</b>
Oliva	Familiar ouvinte: mãe Sujeito surdo: filho	Mãe	Período da tarde: uso do computador, assistir TV e brincar	Período da tarde: computador e brincar	Leitura do jornal	42 minutos	1
Perez	Familiar ouvinte: avó Sujeito surdo: neto	Avó e pai	Rotina matinal	Rotina Matinal	Leitura de uma notícia da internet e ingrediente para o café da manhã	46 minutos	1
Ferraz	Familiar ouvinte: avó Sujeito surdo: neto	Avó	“Não há um momento certo”	Conversa tarefa de casa	Receita a ser feita Fotos no celular	36 minutos	1
Aquiles	Familiares ouvintes: mãe e irmã Sujeito surdo: filha	Mãe e irmã	Lição de casa Brincadeira Preparo de refeição	Lição de casa Brincadeira Preparo do café	Chocolate com surpresa/brinquedo Livro de história	64 minutos	1
Sande	Familiar ouvinte: mãe Sujeito surdo: filho	Mãe, duas irmãs, pai e avó	“A gente conversa o tempo todo”	Lição de casa	Receita a ser feita	85 minutos	1
Morete	Familiar ouvinte: mãe Sujeito surdo: filha	Mãe e irmão	“Quando ela chega da e quer conversar”	Chegada da escola	Site sobre novelas	20 minutos	1

Fonte: elaborado pela autora

### 3.3. Apresentação e tratamento dos dados

Conforme exposto anteriormente, os dados coletados consistem em videograções de três etapas distintas, podendo ser sintetizadas em: ambiente doméstico, para a observação e registro das interações comunicativas e nos encontros de assessoramento.

Para a apresentação dos dados relacionados à interação comunicativa em ambiente doméstico serão utilizados alguns excertos com enunciados dos sujeitos participantes, seguindo o padrão de notação utilizado por Lodi (2004) e Santos (2014), com algumas adequações para facilitar a compreensão do episódio. Optou-se por apresentar os enunciados em Libras (quando ocorreram), por compreendermos que dar visualidade aos mesmos permite ao leitor uma compreensão aproximada do tipo de produção em Libras; por esta razão esses enunciados não foram traduzidos para a Língua Portuguesa, mas transcritos pela pesquisadora (considerando sua experiência na área de tradução e interpretação Libras/Português), conforme se observa abaixo:

**Quadro 8:** Sistema de notação e apresentação dos dados

<b>Evento</b>	<b>Notação</b>	<b>Exemplo</b>
Enunciados em Língua Portuguesa Oral	Português corrente em itálico	<i>Qual</i>
Enunciados em Língua de Sinais	Transcrição para a Libras em caixa alta	BOM CERTO <sup>13</sup>
Soletização manual	Letras em caixa alta e entre hífen	D-O-R-M-I-R
Verbos na Libras	Forma infinitiva	CONHECER? SABER?
Enunciados concomitantes – Língua Portuguesa oral e Língua de Sinais	Transcrição foi realizada em linhas diferentes, estando na primeira o discurso oral, e na segunda em Libras	<i>Primeiro</i> UM
Segmentos ininteligíveis	( ) – parêntesis	( ) <i>ininteligível (se oral)</i> ( ) ININTELIGÍVEL (se sinais)
Pausas	... – reticências	PEGAR LÁ ...
Gestos e pantomimas; expressões faciais/corporais	Português corrente e entre parênteses	(aponta para o papel)
Observações sobre os locutores	Português corrente, entre parênteses e em itálico	( <i>ela se dirige ao fogão</i> )

Fonte: elaborado pela autora

Com relação a apresentação e discussão dos resultados, estas se deram a partir de três eixos de análise. No eixo 1, intitulado “Comunicação entre familiares ouvintes com seus membros surdos”, foram destacadas características da comunicação dos familiares ouvintes observadas em ambiente doméstico e discutidas na fase de assessoramento. Com o tema “Família e Língua de Sinais – uma relação em construção”, apresentamos no eixo 2, a partir de relatos dos familiares durante o processo de assessoramento referentes às suas interações comunicativas, a relação do familiar ouvinte com a língua, como compreendem seu papel e importância para si, para o familiar surdo e suas interações. E no eixo 3, “EVALOF e suas contribuições”, tratamos sobre como o instrumento colaborou no percurso metodológico da pesquisa, bem como, sugerimos adequações da escala para o público aqui estudado. Apresentamos ainda, as melhorias observadas nas interações comunicativas dos familiares ouvintes após a fase de assessoramento, também orientadas pela escala EVALOF.

<sup>13</sup> Algumas palavras e /ou sinais serão destacados na cor azul para evidenciar os trechos em que apresentação de imagens se fez necessária para melhor compreensão do episódio. Para preservar as identidades dos sujeitos de pesquisa, as imagens feitas são da pesquisadora, que reproduziu exatamente como realizado nos vídeos

As discussões dos resultados e análises tiveram como embasamento teórico a abordagem histórico-cultural, que concebe o sujeito constituído na e pela linguagem e nas relações sociais, cujas possibilidades de desenvolvimento humano estão diretamente relacionadas à qualidade das relações proporcionadas por seu grupo social. Considerou-se também o processo em desenvolvimento, e não apenas o produto dessas relações e, ainda, foram norteadas pelos estudos sobre famílias ouvintes com membros surdos, compreendendo as especificidades deste contexto já apontadas no capítulo anterior.



## CAPÍTULO 4

### NOS CONTRÁRIOS POSTOS PELA VIDA, É NO CONFLITO QUE SE FAZ CRESCER

*“E de repente, num dia qualquer, acordamos e percebemos que já podemos lidar com aquilo que julgávamos maior que nós mesmos. Não foram os abismos que diminuíram, mas nós que crescemos”. (Fabiola Simões)*

Ao propor um processo de discussão acerca das interações comunicativas, os familiares ouvintes de sujeitos surdos foram inseridos num processo de autorreflexão a partir de itens da escala EVALOF, eleitos com base nas observações iniciais realizadas em ambiente doméstico (LLOBERA et al., 2017). Outros estudos também propuseram discutir com familiares ouvintes de sujeitos surdos aspectos da surdez, da Libras, da comunicação e/ou das interações comunicativas (KELMAN et al., 2011; GUARINELLO et. al., 2013) ou ao menos mobilizá-los a pensar a respeito, a partir da aplicação de roteiros de perguntas (CARVALHO; SANTOS, 2016; SCHEMBERG et al., 2012; SILVA et al., 2007; OLIVEIRA et al., 2004).

Com a presente pesquisa desejou-se adensar a análise e discussão de suas interações comunicativas direcionando o olhar para o tipo de relação estabelecida com a surdez, com a língua e de que forma esses fatores os constituíram enquanto sujeitos (e sujeitos em relação). Em outras palavras, nossas observações assumem a perspectiva teórica da abordagem histórico –cultural (VIGOTSKI, 2007) e, portanto, não se destinaram apenas ao modo como as famílias se comunicam, mas para o processo pelo qual essa comunicação foi construída. Não se trata de uma mera descrição das interações comunicativas, mas da investigação das relações dinâmico-causais intrínsecas ao modo de comunicar. Sob esta ótica, a fase de assessoramento pode elucidar alguns aspectos de todo esse processo e, ainda, oportunizar aos familiares a reflexão sobre suas interações comunicativas – o que possibilita se colocarem, historicamente, num processo de mudança, de outros movimentos e transforma- ações.

Conforme anunciado no capítulo anterior, foram criados três eixos de análise, a partir de aspectos relevantes que emergiram quando da coleta e construção dos dados. A seguir daremos início às discussões de cada um dos eixos propostos.

#### **Eixo de análise 1: Comunicação entre familiares ouvintes e seus membros surdos**

Neste eixo apresentaremos algumas características de comunicação das famílias com o sujeito surdo observadas no ambiente doméstico e discutidas no processo de assessoramento.

Das seis famílias estudadas, quatro delas (Ferraz, Aquiles, Sande e Oliva), utilizam o bimodalismo na maior parte do tempo: enunciados das duas línguas (oral e de sinais) simultaneamente, sendo os sinais usados na ordem da gramatical língua oral e/ou o uso predominante da oralidade com a realização de alguns sinais como apoio para a língua oral.

Já a família Morete utiliza essencialmente a oralidade na comunicação e, somente a família Perez, utiliza Libras a maior parte do tempo. Foi possível observar que com os sujeitos surdos que apresentam o recurso da oralidade, os familiares tendem a uma comunicação mais bimodal e, algumas vezes, somente a comunicação oral. Essa característica acompanha o modo como os sujeitos em interlocução se posicionam durante o diálogo, nem sempre favorecendo o contato visual, tão importante para as interações em Língua de Sinais. A seguir trazemos um excerto para ilustrar esses aspectos descritos.

#### **Excerto 1: Família Oliva – mãe ouvinte e filho surdo**

Esta cena acontece na sala da casa. A mãe ouvinte e o filho surdo conversam sobre a churrascaria que normalmente frequentam. O filho está sentado na frente do computador acessando a página da churrascaria no “Facebook” e sua mãe está sentada próxima, atrás dele, em uma poltrona. Quando o filho quer dizer algo, ele se vira para a mãe. Quando a mãe enuncia algo, algumas vezes o filho não está olhando para ela.

**MÃE:** *Foi no dia das crianças, ele falou que crianças com dez não paga*  
CRIANÇAS VOCÊ FALAR CRIANÇAS DEZ PAGAR NÃO.

**FILHO:** *E nove?*  
NOVE

**MÃE:** *Onze paga, doze paga também, pra cima de dez paga*  
ONZE COMPRAR DOZE PAGAR PAGAR

(ao falar a expressão “pra cima”, a mãe utiliza um gesto: mão direita com a palma para cima, elevando o braço para o alto).

**FILHO:** *E treze?*  
TREZE

**MÃE:** *Também tudo para cima, só não paga criançinha pequena.*  
CRIANÇAS

Como podemos observar, mãe e filho neste momento utilizam-se essencialmente da oralidade intercalando com momentos de fala oral e Língua de Sinais concomitante. Em alguns momentos que a mãe enuncia, nem sempre o filho está olhando para ela e por isso, ele

deixa de ver alguns sinais que ela utiliza. Apesar disso, trata-se de uma interação comunicativa efetiva, pois a compreensão é atingida pelo filho surdo quando questiona sobre a partir de qual idade se paga na churrascaria. A mãe ouvinte atende seu pedido de informação e com seus recursos linguísticos esforça-se para esclarecer a dúvida do filho.

Esta característica de comunicação corrobora com os dados presentes na literatura, que demonstram que as famílias comunicam-se mais pela oralidade com o sujeito surdo, ou então, realizam combinação entre fala oral e sinais. (GÓES, 1999; OLIVEIRA et al., 2004; KAWABATA et al., 2009; CARVALHO; SANTOS, 2016). A comunicação tende a se configurar a gestos representativos, simplificação de conteúdos ou ainda a uma mescla de Língua Portuguesa, gestos e mímicas (GUARINELO et al., 2013).

A questão do bimodalismo, muitas vezes, surge da sensação das pessoas ouvintes de que suas ideias são mais bem transmitidas, quando elas se escutam e, assim, a sinalização acompanha a sua fala oral (MOURA, 2013). Souza (2018) discutiu também que esta situação é bastante comum a uma família que está habituada a uma modalidade de comunicação oral. A surdez carrega uma diferença nem sempre perceptível de imediato, dessa forma, o surdo é “esquecido não de forma proposital, mas circunstancialmente” (p. 67).

Nota-se que a comunicação desta forma tornou-se habitual entre as famílias, especialmente com os filhos surdos que são oralizados, pois para o familiar ouvinte é uma situação mais confortável enunciar na sua primeira língua e ele percebe que esta maneira muitas vezes satisfaz as necessidades comunicativas.

Sobre a forma que se posicionam no ambiente durante as interações comunicativas, as famílias referiram que não tinham pensando a respeito, no decorrer dos encontros de assessoramento. Mostramos alguns vídeos disparadores e simulamos algumas posições que favorecem ou não a compreensão e expressão em Língua de Sinais, dando enfoque -à importância do contato visual e terem as mãos livres para se comunicarem.

Outra característica presente nas interações observadas foi o “uso funcional da Libras”. O uso funcional da Libras também se faz presente em situações em que o familiar não sabe ou não lembra sinais implicados na conversação ou, ainda, quando o enunciado apresenta uma complexidade maior.

### Excerto 2: Família Sande – mãe ouvinte e filho surdo

Este episódio ocorre na cozinha da casa, onde a criança surda está sentada à mesa fazendo atividades escolares e sua mãe dividi a atenção entre: auxiliar o filho surdo, atender às solicitações das outras duas filhas ouvintes que estão circulando no local e a preparação de uma refeição

(O filho *termina de escrever e olha para a mãe*)

**MÃE:** *Muito bem; agora aqui, peraí* (gesto de esperar)

BEM

(A mãe vai até o fogão, manipula as panelas e dialoga com a outra filha que lhe mostrou o celular)

**MÃE:** *Você sabe?* (aponta para o papel) (expressão facial de questionamento)

SABER

**FILHO:** DEZ

**MÃE:** *Ah* (expressão facial de questionamento)

**FILHO:** DEZ

**MÃE:** *Não* (gesto indicativo de negação com a cabeça)

**FILHO:** SEIS SEIS

**MÃE:** (mostra a quantidade “seis” nos dedos das mãos) *conta, conta*

**FILHO:** UM DOIS TRÊS QUATRO CINCO SEIS

**MÃE:** *Seis* (mostrando a quantidade nos dedos da mão) *menos* (gesto de negativo-polegar para baixo) *seis* (mostrando a quantidade nos dedos da mão) (expressão de questionamento concomitante gesto de fechar as duas mãos)





**FILHO: ZERO**

Neste excerto é perceptível o desejo da mãe em auxiliar o filho na tarefa escolar, em se fazer entender, por isso, lança mão dos recursos que lhes são possíveis naquele momento, alcançando o objetivo de estabelecer uma comunicação efetiva. Trata-se de uma ocasião com uma demanda mais simples e concreta. Já em outras situações de comunicação mais complexas, nem sempre o uso funcional da Libras “funciona” e os familiares, em alguns momentos, não conseguem driblar a falta de compreensão, e a comunicação acaba por ser interrompida (desistem de se fazerem entender ou mudam de assunto), como podemos observar no excerto 3.

### **Excerto 3: Família Perez – avó ouvinte e neto surdo**

Este episódio aconteceu enquanto avó e neto se preparavam para tomar o café da manhã. A pesquisadora trouxe um elemento disparador, que se tratava de iogurte em embalagens com formato de morango, para compor o café.

**AVÓ:** (aponta para a embalagem) VOCÊ CONHECER CONHECER CONHECER  
(expressão facial de questionamento)

**NETO:** (*pega o iogurte e faz gesto de esperar*)

(neto não consegue abrir a embalagem)

**AVÓ:** TESOURA

(*o neto vai pegar a tesoura, corta a embalagem e traz de volta para a mesa. A avó pega uma unidade do iogurte com uma das mãos e com a outra sinaliza*)

**AVÓ:** VOCÊ CONHECER (expressão facial de questionamento) (*aponta para o iogurte*)

**NETO:** MORANGO

**AVÓ:** *O que .... tem.... é aqui né ... dentro* (expressão facial de  
( ) TER ( )

questionamento direcionada à pesquisadora)



**NETO:** VOLTAR (expressão facial de questionamento)

**AVÓ:** CAFÉ

**NETO:** CAFÉ VOLTAR

**AVÓ:** CAFÉ ( )



**NETO:** (expressão facial de incompreensão)

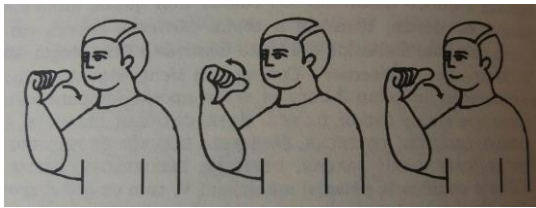
**AVÓ:** ENTENDER-NÃO (expressão facial de questionamento)

**NETO:** (expressão facial de incompreensão)

**AVÓ:** BOM (mostra um pacote com torradas) COMER

**NETO:** (senta –se e começa a tomar seu café)

Nesta situação uma parte do enunciado da avó ficou incompreendida pelo neto. Analisando o contexto é possível verificar que ela deseja perguntar ao neto o que tem dentro da embalagem, mas ocorreu um equívoco na configuração de mão do sinal DENTRO. Em seguida, a avó sugere ao neto que beba o conteúdo da embalagem (no caso, um iogurte), mas ao sinalizar usa o sinal CAFÉ e não BEBER. Trazemos as imagens abaixo para oportunizar maior clareza das trocas realizadas pela avó.



BEBER



CAFÉ



DENTRO



sinal DENTRO feito pela avó

Fonte: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue (CAPOVILLA et al., 2009)

Ao propor uma reflexão, durante o assessoramento aos familiares sobre suas interações comunicativas, questionamos sobre o uso de gestos e mímicas:

**AVÓ Perez:** *Eu uso gestos, quando tenho dificuldade com os sinais.*

**MÃE Oliva:** *No meu caso é mais acomodação mesmo.*

**MÃE Aquiles:** *Eu faço o sinal errado e ela já entende, já virou funcional.*

**AVÓ Ferraz:** *Na hora ajuda, mas não é correto. Porque a língua dele é a Libras e não é em todo lugar que vão entender o gesto nosso.*

As famílias demonstram reconhecer que o uso de gestos e mímicas é um recurso que socorrem-nas na falta da língua, e também nos diz, que apesar da dificuldade da Língua de Sinais, na maioria das vezes, elas não deixam de tentar comunicar, para não deixar o filho à margem, excluído do contexto comunicativo, como apontado no estudo de Souza (2018) ao analisar as narrativas de sujeitos surdos que relatavam se sentirem privados do conteúdo dos diálogos em família.

Lacerda e Nascimento (2016) discutiram que a necessidade de comunicação entre a criança surda e os membros da família e a impossibilidade de acesso à língua oral pela

criança, em geral, resulta na criação de “sinais caseiros”, que permitem uma mínima relação comunicativa, de fazer-se entender. Apontam, todavia, que os gestos e mímicas são uma possibilidade de recurso que permite expressar elementos do cotidiano, mas que podem dificultar a realização de conversas elaboradas, fazer argumentações, concordar e discordar, enfim, estabelecer um real processo dialógico. Além disso, os gestos e mímicas podem não ser compreendidos por outras pessoas fora do núcleo familiar.

Lodi e Lacerda (2006) também trouxeram reflexões sobre os pais ouvintes que se empenham no aprendizado da Libras, mas que costumam apresentar pouca fluência na língua. Isto culmina na dificuldade do uso de estratégias visuais, uso restrito de vocabulário e na incompletude de enunciados em Língua de Sinais. Desta forma, essa condição pode levar os familiares a recorrerem aos gestos, mímicas e combinações de sinais para garantir a funcionalidade na comunicação.

Santana et al. (2008) defenderam que os gestos estão presentes na linguagem, tanto na sua modalidade oral, como na Língua de Sinais, podendo colaborar inclusive para sua aquisição, considerando a inter-relação entre língua e gesto, uma relação de “interdeterminação - um continuum simbólico” (p. 30). As autoras ainda concluíram que na ausência de uma língua minimamente referenciada os gestos ocupam um lugar relevante, podendo oferecer ao surdo o papel de interlocutor no diálogo e possibilitando que ele atue no mundo simbolicamente. Todavia, isto não anula ou torna menor o papel fundante que a língua tem para o desenvolvimento, assim como, nos apresenta Vigotski (2007) em sua abordagem histórico-cultural.

Dando continuidade ao processo de reflexão junto às famílias, utilizamos a seguinte questão disparadora para a discussão: “Vocês se comunicam em Libras com seu filho?”, e as respostas dos familiares presentes são trazidas no quadro a seguir:

**MÃE** Aquiles: *Todo tempo não.*

**MÃE** Oliva: *Algumas coisas.*

**AVÓ** Ferraz: *O pouco que eu seu, sim.*

**MÃE** Sande: (gesto afirmativo com a cabeça)

No discurso da avó da família Ferraz, é notório que ela tenta usar com seu neto tudo o que sabe, mesmo reconhecendo que ainda seja pouco. E este é um movimento que representa as demais mães, visto que todas concordaram com a avó neste momento. Elas referiram que



algumas vezes acomodam nos recursos da oralidade do sujeito surdo e ainda não sabem muito Libras. Neste sentido, as participantes reconheceram a necessidade de se comunicarem mais em Libras em casa com o sujeito surdo. Sendo assim, lhes foi questionado sobre como elas poderiam alcançar este objetivo. Apontaram, então, como estratégias:

**AVÓ Ferraz:** *Estudar Libras, participar mais do grupo de famílias, conviver com pessoas que sabem Libras.*

**MÃE Sande:** *Usar o aplicativo no celular.*

**MÃE Oliva:** *Ter mais vontade.*

**MÃE Aquiles:** *Participar mais da comunidade surda, da associação dos surdos.*

A Avó Ferraz, em particular, relatou a experiência de estar tendo contato com surdos adultos e que isto tem lhe ajudado muito aprender novos sinais, compreender melhor seu neto surdo e perceber que a língua os possibilita serem sujeitos como qualquer outro. A literatura já nos apresenta essa reflexão quando discute que as famílias que procuram aprender a Libras tendem a ter um domínio parcial e falta de fluência, o que não favorece que sejam interlocutores efetivos dessa língua. Desta forma, é muito importante que eles tenham contato com pessoas fluentes em Língua de Sinais, especialmente surdos, possibilitando uma evolução na comunicação entre os familiares e o surdo e, por consequência, promovendo o seu desenvolvimento de linguagem (LACERDA; LODI, 2006).

Com relação ao bimodalismo – fala e uso de sinais simultaneamente-, refletimos em grupo, na fase de assessoramento, as origens e consequências desse processo. Elas concordaram que esta é a forma com que mais se comunicam, pelo fato de serem ouvintes e não saberem expressar tudo o que precisam ou desejam em Libras. Quando questionadas se esta forma poderia causar algum problema para a interação comunicativa em algum momento, as participantes presentes se colocaram na seguinte sequência:

**AVÓ Perez:** *Não.*

**MÃE Aquiles:** *Tem problema?*

**MÃE Sande:** *Não*

**MÃE Morete:** *Eu acho que tem problema. Porque confunde minha cabeça e a dela.*

**PESQUISADORA:** *Alguém concorda ou discorda dela?*

**MÃE** *Oliva*: *Eu concordo. Às vezes ele está fazendo Libras e falando, eu fico prestando mais atenção na boca dele e ele falou uma coisa a mais em Libras.... ah, não dá certo. Ou uma coisa ou outra.*

**AVÓ** *Perez*: *É, tem que ser um coisa só. No meu caso que meu neto não é oralizado, eu tenho que falar em Libras, mas eu não tenho esse costume, eu falo e faço Libras junto.*

**AVÓ** *Ferraz*: *Eu também.*

**AVÓ** *Perez*: *É uma mania minha, mas não deveria ser assim, deveria ser Libras.*

**MÃE** *Oliva*: *Eu também faço isso.*

**AVÓ** *Perez*: *Mas o seu é oralizado.*

**MÃE** *Oliva*: *Mas mesmo assim, eu acho que confunde.*

**PESQUISADORA**: *E você, MÃE* *Sande*, *o que você acha?*

**MÃE** *Sande*: *Para mim não afeta em nada. Mesmo porque na maioria das vezes eu não estou sozinha com ele, tem outras pessoas por perto que precisam ouvir o que eu estou falando para ele ou desperta o interesse das pessoas ao redor e aí eu tenho que falar, pois elas não sabem Libras. Agora quando sou eu e ele, ah... eu também falo, é costume, não tem jeito.*

**Mãe** *Aquiles*: *Eu tenho costume de falar e sinalizar e não vejo problema nisso.*

**Irmã** *Aquiles*: *A gente estimula os dois, porque ela faz Fono também e é importante.*

**MÃE** *Sande*: *Isso acontece comigo também. Quando ele faz um sinal, mas ele não sabe a palavra, eu falo, para ele aprender a falar.*

Discutimos sobre que muitas vezes essa forma de interação contempla as necessidades de comunicação, inclusive estimula a oralidade quando este também é um objetivo da família e/ou do sujeito surdo. No entanto, tratamos também da confusão que essa mescla das duas línguas pode gerar para os surdos, especialmente por que estão em fase de aquisição de ambas as línguas, bem como, devido à possibilidade de não serem claras em seus conteúdos de comunicação nem em uma, nem em outra língua. E para isso, foi sugerido que elas estivessem mais atentas em seus cotidianos.

Conforme já discutido anteriormente, Moura (2013) aponta esta prática como negativa; já Greenberg (1984<sup>14</sup>, apud Brito e Dessen,1999), traz um aspecto positivo da

<sup>14</sup> Greenberg, M.T. Pragmatics and social interaction: The unrealized nexus. Em L. Feagan, C. Garvey & R. Golinkoff (Orgs.), **The origins and growth of communication** (pp.208223). Norwood, N.J.: Ablex. 1984.

comunicação bimodal (oral e gestual), ao considerar que seu uso precoce pode prevenir alguns dos problemas que a criança surda enfrenta e promover interações mutuamente satisfatórias entre as mães e suas crianças surdas.

Góes (1999) discutiu em sua pesquisa o sujeito surdo enquanto interlocutor; apesar do seu enfoque ter sido o espaço escolar, essas reflexões também cabem ao contexto familiar, pois algumas realidades são semelhantes. Uma delas é o não domínio pleno das regras de construção dos enunciados em Língua de Sinais por parte dos familiares que tendem, na maior parte do tempo, sinalizar ao mesmo tempo em que falam, o que inclina-se a marcar a sequência de enunciados em sinais com a estrutura do Português. A autora ainda pontuou que esta condição pode trazer dificuldades à criança surda para distinguir as duas línguas (de Sinais e Portuguesa), ambas em fase de aquisição/desenvolvimento, e também de se significar enquanto interlocutor não-ouvinte capaz de, pela Língua de Sinais, dialogar, compreender e saber. As experiências insuficientes em Língua de Sinais estão atreladas ao sentido de surdez como incapacidade, restringindo aos surdos as possibilidades de se identificarem como modelos linguísticos competentes na comunidade surda (GÓES, 1999).

Resgatando o estudo de Góes (2000), os interlocutores ouvintes são muito heterogêneos na habilidade de sinalizar e geralmente (especialmente os que estão em fase de aquisição da Libras) constroem seus enunciados compostos das duas línguas (oral e de sinais), subordinados às regras da língua majoritária e com apoio em gestos. Essas características promovem uma “certa diluição dos Sinais” (p. 42), o que pode interferir na aquisição da Língua de Sinais pela criança surda e, logo, na sua constituição subjetiva e no seu processo de significação do mundo e de si própria.

Neste sentido foi ressaltado com as famílias que seus tipos de interações comunicativas não têm apenas uma função de comunicar algo, mas influenciar no desenvolvimento integral da criança (especialmente o de língua e linguagem) podendo, assim, se constituírem modos favorecedores ou não deste desenvolvimento (LEVICKIS et. al, 2014). A tentativa de despertá-las para essa realidade, não é com a intenção e desvalorizar suas estratégias comunicativas (o uso de gestos, mímicas e do bimodalismo) como recursos que colaboram para a comunicação em seus cotidianos, mas sim de conduzi-las para a tomada de consciência da importância de uma língua para o desenvolvimento de um sujeito e, no caso da Língua de Sinais, para os seu filhos, netos e irmãos surdos.

Resgatando as formulações postuladas por Vigotski (2007), as possibilidades de desenvolvimento humano estão diretamente relacionadas à qualidade das relações proporcionadas pelo grupo social no qual o sujeito está inserido. Neste caso, as famílias ouvintes, enquanto grupo social mais próximo dos sujeitos surdos, estão de uma maneira ou de outra, seja pela Libras, oralidade, bimodalismo e/ou gestos caseiros e mímicas, empenhando-se em assumir o papel deste outro essencial na formação do indivíduo como um todo, tanto no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, quanto na constituição de sujeito na linguagem e pela linguagem.

Não podemos deixar de considerar que o desenvolvimento e constituição do sujeito no tocante à surdez, confere ao indivíduo uma diferença que o distingue dos demais e “afeta as possibilidades usuais de experiências de linguagem” (GÓES, 1999, p. 47). No entanto, as características de comunicação identificadas pela pesquisa, nos revelam famílias presentes e dispostas a recorrerem a outras formas não usuais, mas possíveis de oportunizar experiências de sociais e de linguagem.

No entanto, é relevante auxiliar as famílias na compreensão de que o desenvolvimento pleno da linguagem do sujeito surdo só será possível se ele for exposto a uma língua, compartilhada por diferentes interlocutores e utilizada em diferentes contextos (MOURA, 2013). Isto pode colaborar para que elas se desloquem, ressignificando o valor da Libras em suas interações comunicativas.

Sendo assim, nos debruçaremos no eixo de análise a seguir sobre qual o lugar da Língua de Sinais na relação familiar ouvinte e sujeito surdo.

## **Eixo de análise 2: Família e Língua de Sinais – uma relação em construção**

A tentativa de analisar o motivo pelo qual a maioria das famílias não utiliza essencialmente a Língua de Sinais perpassa pelo entendimento do processo sócio- histórico (VIGOTSKI, 2007) em que a Libras surge em suas vidas, a sua relação com a língua e representação da mesma (GUARINELO et al., 2013). Assim, também como apontou Silva (2007), ao propor às famílias ouvintes o aprendizado e uso da Libras com seus filhos surdos, é necessário conhecer a dimensão do que é aprender uma língua estrangeira, as condições familiares em que o diagnóstico foi divulgado e o funcionamento daquele grupo familiar.

Quando tratamos de familiares e seus aspectos linguísticos, adentramos em um complexo de relações familiar ouvinte – língua – familiar surdo.

Considerando este contexto propusemos nas discussões durante o assessoramento, convidar os familiares a se debruçarem sobre essas questões, compreendendo que elas são fundantes no processo de tentativa de transformação da relação que as famílias têm com a língua e com seus filhos. Desta forma, as seguintes perguntas constituíram o pano de fundo para o debate:

- Libras: qual o seu lugar entre nós?
- Por que optaram pela Educação Bilíngue?
- Por que escolhi a Libras? A escolhi para quem?
- Libras é importante? Para quê? Para quem? Em que momento?
- Libras: como apoio ou como língua?

Destacamos abaixo alguns discursos das famílias considerados relevantes para a discussão, referente à pergunta sobre a Educação Bilíngue:

**AVÓ** *Perez: Ele não aprendia nada na escola.*

**MÃE** *Aquiles: Ela não estava se desenvolvendo na escola.*

**MÃE** *Sande: Ele não aprendia, tinha mau comportamento.*

**MÃE** *Oliva: Ele ficava largado na escola.*

**MÃE** *Morete: Ela ia pro 4º ano sem saber escrever o nome dela.*

O discurso das familiares revela que a decisão de matricular o sujeito surdo numa escola que assume a abordagem bilíngue partiu de uma experiência educacional anterior não exitosa e da percepção das dificuldades de aprendizagem atreladas a esta experiência. Vislumbravam, então, uma oportunidade de buscar algo melhor para seus filhos. No entanto, não parecia, a priori, haver uma dimensão dos familiares sobre a abordagem educacional bilíngue, que prevê a aquisição de uma língua pela criança; a Libras além do que, seria necessário que a língua fosse compartilhada pela família. Este foi um dado também encontrado no estudo de Silva et al. (2007): a escolha pela língua de sinais normalmente está atrelada à opção por uma escola de educação bilíngue. No início, as famílias questionam sobre o uso da Língua de Sinais, demonstram preocupação, ansiedade em relação à aprendizagem da fala e à integração do filho em uma sociedade ouvinte, porém conforme vão

recebendo informações a respeito da língua e do bilinguismo começam a acreditar na Língua de Sinais, principalmente por notarem os progressos educacionais dos filhos.

**MÃE** Morete: *Foi mais como apoio; não era para aprender Libras. Minha mãe não queria. Ela dizia: a menina vai ficar jogada lá, ninguém vai olhar para ela*

**MÃE** Oliva: *Meu marido não aceitava, foi muito difícil.*

**MÃE** Sande: *O médico falou que se ele aprender Libras, ele não iria falar*

Está presente no relato de algumas famílias que, mesmo a escolha pela educação bilíngue, não foi um processo simples. Elas expressam o sentimento manifestado diante de seu núcleo familiar, que nem sempre apoiava essa decisão, o que ocasionava insegurança, incertezas e conflitos. Isso é refletido nos dados levantados nesta pesquisa, ao eleger os familiares participantes que, como critério de inclusão, deveriam estar pelo menos há seis meses envolvidos no aprendizado da Libras. Exceto a família Aquiles, apenas uma pessoa de cada família atendeu a esse critério. Essas famílias, portanto, devem sustentar suas escolhas, nem sempre contando com atitudes de respeito e comprometimento de outros familiares. A falta de compreensão e suporte, não se restringe apenas ao núcleo familiar; o preconceito e/ou desconhecimento também ainda estão presentes na sociedade, incluindo os profissionais da área da saúde.

No que se refere ao papel que a Libras tem para o sujeito surdo e o lugar que ela ocupa na relação familiar, trazemos um pequeno trecho de como se conduziu as reflexões diante das perguntas disparadoras: Por que escolhi a Libras? A escolhi para quem? Libras: como apoio ou como língua?

**AVÓ** Ferraz: *Porque Libras é a língua dele, que ele consegue entender.*

**MÃE** Morete: *A decisão nem foi minha, foi da minha filha. Por mim ela não viria.*

**MÃE** Sande: *A Libras dá uma ajudinha.*

**MÃE** Oliva: *A Libras é língua, mas às vezes é apoio.... ah! Sei lá....*

**PESQUISADORA:** *E Libras é de vocês também?*

**AVÓ** Perez: *A Libras é importante para nós dois.*

**MÃE** Aquiles: *A Libras precisa ser para nós duas.*

**PESQUISADORA:** *A Libras serve para que?*

**MÃE** *Oliva:* *Para o aprendizado, até para desenvolver mais a oralidade.*

**MÃE** *Aquiles:* *Para se desenvolver, para aprender, para opinar.*

**AVÓ** *Perez:* *Para ter autonomia. Isso já explicou aqui na escola.*

Os relatos, num primeiro momento, oscilaram entre a compreensão da Libras como uma língua ou como um apoio, conforme ilustrado na fala da mãe da família Oliva. No entanto, a condução da reflexão revelou a mim e também às famílias que o seu reconhecimento da Libras está para além de um apoio, uma ferramenta, mas seu valor é crescente e tem ocupado um lugar de importância nas relações do familiar ouvinte com o filho surdo, bem como, existe um respeito pela Libras como a língua do sujeito surdo (mesmo não aceitando-a), além da sua importância para o seu desenvolvimento.

Vygotski (2007) descreveu sobre a relação entre linguagem e pensamento, afirmando que a construção de um conceito abstrato não se consolida sem a palavra, pois ela é o signo mediador. Pela experiência sociocultural e pela linguagem é que o pensamento se desenvolve. Nessa perspectiva, Smolka e Góes (2008) discutiram sobre a apropriação do conhecimento que está fundada numa relação interindividual, mediada por signos. Sendo assim, a internalização das funções mentais superiores concretiza-se a partir das experiências proporcionadas pela cultura na qual aquele sujeito está imerso, possibilitando que ele singularize, diferenciando-se do outro, mas também constituído por sua relação com o outro.

As famílias demonstram, a seu modo, terem notícias deste complexo processo, referindo a importância da Libras para a criança aprender, se desenvolver, pensar e opinar, para ter autonomia. Reconhecem ainda que a escola colabora no entendimento dessas questões. Tal aspecto foi ratificado pela pesquisadora (numa linguagem acessível às famílias), mostrando que este desenvolvimento vai além do aprendizado da escola, mas inclui funções psicológicas superiores como: memória, atenção, imaginação, pensamento e linguagem, aspectos psicoafetivos e relações sociais. A tentativa foi também delas se enxergarem enquanto este outro, que realiza a mediação na construção de conhecimento e no desenvolvimento da criança, essencialmente quando existe relação interpessoal mediada por uma língua (NASCIMENTO, 2014; PINO, 2005).

Apesar da mãe da família Morete admitir não ter sido uma escolha dela a aprendizagem da Libras pela filha, ela nos afirma também que, mesmo assim, respeita a

escolha da filha. Outras famílias ainda, já dão indícios deste movimento de aceitação da Libras para si, como língua constitutiva.

Este movimento não é simples, como nos aponta Revuz (1998), é um deslocamento contínuo, um sair de si, um tornar-se outro. Tal processo é perturbador e modifica aquilo que estava inscrito em nós com as palavras da nossa primeira língua. A autora também destaca o olhar para dimensão afetiva de se aprender uma língua estrangeira, sendo o desejo como motor propulsor do aprendizado. E as questões de desejo, vontade e motivacionais também se fizeram presentes nos relatos das famílias.

**MÃE Oliva:** *Tem dia que eu não tenho vontade de vir na aula, tô sendo sincera. É uma acomodação mesmo, porque quando a gente tem que fazer alguma coisa que precisa e é do nosso interesse, a gente faz. Eu não estou tirando habilitação? Então, eu acordo cedo todo dia para fazer aula e não falto. Olha a correria que é. É uma necessidade minha, eu me esforço, você vê como é acomodação.*

**AVÓ Ferraz:** *É um pouco de egoísmo da nossa parte. A gente tá lá em casa, acha que ele é obrigado a entender a gente e a gente não se esforça.*

**MÃE Oliva:** *Você quer fazer uma unha? Você gasta duas horas fazendo unha e não pode perder meia hora na frente do computador para aprender Libras com ele.*

**MÃE Sande:** *Mais aí o nosso comodismo acaba levando nossos filhos a uma certa revolta.*

**MÃE Oliva:** *Essa coisa da unha é uma comparação boa. Se minha unha encravar, vai doer, eu vou lá e resolvo. Agora se eu ficar enrolando, só vai piorar para depois tratar. Com os filho da gente é isso, a gente deixa sempre para depois. E como vai recuperar o tempo perdido?*

**AVÓ Ferraz:** *É, aí o que ele precisa desenvolver passou, não dá para voltar atrás, já perdeu. Nós estamos em falta mesmo.*

**MÃE Aquiles:** *(muito emocionada) Falta muito mesmo.*

De acordo com GESSER (2006), é comum, no contexto de famílias ouvintes e filhos surdos, encontrar posturas diversas de tolerância ou rejeição frente a realidade da surdez e da Libras, assim como, sentimentos de culpa, frustração e estresse.



Diante desses relatos, a pesquisadora valoriza a atitude das famílias de humildade e maturidade em reconhecer esses aspectos, e aponta que este percurso de autorreflexão gera possibilidade de mudanças concretas para elas, visto toda sua trajetória e as transformações reais nos seus modos de pensar e agir com o sujeito surdo; isto já fez toda a diferença na vida delas e seus filhos. Com o propósito de encorajá-las, impulsionando-as a irem mais além, foi proposto que pensassem sobre suas motivações em aprender Libras, como alavanca neste percurso.

**AVÓ Ferraz:** *Eu percebo que eu aprendi alguma coisa nova, isso me motiva.*

**MÃE Oliva:** *Eu conseguir me comunicar com ele. Explicar, por exemplo, que ele tem que olhar a rua para atravessar, não conversar com estranhos.*

**MÃE Aquiles:** *Ver o seu desenvolvimento na escola.*

**MÃE Sande:** *Pensar no seu futuro, nas suas capacidades; saber que a gente fica mais unido; saber que ele não ficará excluído.*

Destaca-se novamente, a mediação do outro, como possibilidade atuante de reflexão e transformação (Vigotski, 2007), além da importância de pensar na maneira de condução de famílias de sujeitos surdos no processo na sua relação com Libras, pois interferirá significativamente na motivação/participação dos mesmos, na aceitação da surdez e da própria Língua de Sinais (CAPORALI, 2005)

A língua envolve comunicação, cuidado, segurança, crescimento, proximidade e vínculo. Ao ressignificar sua relação com a língua, as famílias têm oportunidade também de ressignificar sua relação com o filho.

Neste sentido, o reconhecimento das famílias sobre o papel da Libras como fonte de transformações em suas histórias também está marcado como fator motivacional para vencerem o desânimo e perseverarem no aprendizado da Libras:

**AVÓ Ferraz:** *Antes em casa, era uma gritaria só. Depois que começou na Libras eu falei “É aqui!”*

**MÃE Sande:** *Aí o implante quebrou, ele ficou sem ouvir. Eu “turrei”, não queria Libras. Fui pesquisar e, agora, é outra vida.*

**MÃE** *Oliva:* *Ele vai escolher o que ele quer para a vida dele. Não adianta escolher o que eu quero. Ele quer ser jornalista em Libras. Eu penso no futuro dele.*

**MÃE** *Aquiles:* *Já nos primeiros meses com a Libras foi nítido o desenvolvimento dela.*

Ao olharem para suas histórias, as famílias ressignificam o sentido da Libras, reconhecendo-a em no seu papel fundante, enquanto promotora de desenvolvimento (MOURA, 2013). Resgata-se aqui, a teoria vigotskiana, a qual destaca que a análise de um dado fenômeno nos convoca a olhar para a sua história, e os movimentos inerentes ao processo no qual os sujeitos estão imersos, possibilitando-os transformações (VIGOTSKI, 2007).

A questão motivacional perpassou também pelo incentivo da pesquisadora para que elas percebessem que são capazes de aprender Libras e ser falantes fluentes desta língua. Essa demanda surgiu a partir da apresentação de vídeo em que mães se comunicavam em Libras com seus filhos surdos em situações práticas do cotidiano, como por exemplo, comandas, bem como situações mais complexas; tais como filha surda relatando um episódio acontecido na escola.

**AVÓ** *Ferraz:* *Mas a mãe também é surda?*

**PESQUISADORA:** *Por que a senhora está me perguntando isso?*

**AVÓ** *Ferraz:* *Porque ela se comunica muito bem em Libras.*

Esse discurso pode revelar uma percepção de que a pessoa ouvinte não se expressa bem em Libras ou, inclusive, que as famílias ouvintes não acreditam que possam ter fluência na língua tanto quanto as pessoas surdas.

Com o mesmo propósito motivacional e de acolhimento, outra estratégia foi utilizada: um vídeo com depoimentos de estrangeiros que vieram para o Brasil, relatando suas dificuldades de adaptação, sendo uma delas a questão da língua. Foi perguntado às famílias se elas identificaram-se com aquela situação de alguma forma.

**MÃE** *Oliva:* *Sim, pela falta de comunicação.*

**MÃE** *Aquiles:* *Muito, por causa da dificuldade de ser entendido, a diferença de culturas.*

**AVÓ** *Ferraz:* *Acontece com a gente, a falta da língua, a gente fica perdido.*

As participantes referiram identificarem-se muito com os personagens do vídeo pela falta de comunicação, dificuldade de ser entendido e a diferença de língua e cultura. Para além

desta reflexão, este material foi eleito como estratégia para expor o quanto é compreensível o contexto complexo em que elas vivem: a surdez do filho que impõe uma língua a ser aprendida para que elas consigam se comunicar e ele possa se desenvolver. Trata-se da sensação de um estrangeirismo no seio familiar (SILVA, 2007) e a tentativa de acomodar as diferenças linguísticas e culturais, como nos retratou Revuz (1998) e Souza (2018). Apesar de não ser um processo simples, torna-se possível existir e aprimorá-lo, haja vista a aceitação delas em participar desta pesquisa e a disposição a esse processo de Assessoramento, reflexão e transformações.

Ainda com relação à língua que lhes é posta e imposta, destacamos o relato de uma das mães após ter assistido ao vídeo sobre estrangeiros no Brasil, seguido de um episódio de interação comunicativa com seu filho, registrado na terceira etapa da pesquisa.

**MÃE** *Oliva*: *Eles têm a língua deles, a gente sendo a maioria quer que eles falem a nossa língua. Mas meu filho também me cobra, eu pergunto um sinal para ele (eu sei que ele sabe) e ele me manda estudar Libras no grupo de famílias. Ele me força a aprender na marra.*

#### **Excerto 4: Família Oliva – mãe ouvinte e filho surdo**

Este episódio ocorreu na sala da casa, ambos estão sentados lado a lado no sofá, vendo notícias em jornal impresso, disparador trazido pela pesquisadora.

*(Mãe aponta para uma imagem do jornal, olha para o filho e pergunta)*

**MÃE**: SINAL QUAL (expressão facial de questionamento)

**FILHO**: (faz gesto indicativo de “não” com a cabeça)

*(Mãe faz um gesto indicativo de “esperar” e começa a procurar no algo no jornal, correndo o dedo indicador sobre o escrito que está ao lado da imagem. O filho acompanha com o olhar e a mãe faz novamente gesto indicativo de “esperar”. A mãe continua a procurar e faz por duas vezes gestos com a mão e a cabeça demonstrando frustração por não está encontrando o que deseja.)*

*(O filho retira o jornal da mão dela, sorri para ela, faz um afago e continua sorrindo)*

**MÃE**: RISADA PORQUE?

**FILHO**: EU AMAR VOCÊ

*(os dois se abraçam)*

Este episódio demonstra que a mãe insiste em procurar algo no jornal que possa explicar para o filho aquilo que viram na imagem. Ela exige de si, buscando formas de transmitir a informação para seu filho surdo. O esforço e angústia da mãe afetam o filho, por isso, talvez, ele insista para que ela aprenda Libras mas, ao mesmo tempo, ele assume uma postura empática, reconhecendo que não é fácil para a sua mãe este desafio de ser falante da Libras.

Souza (2018) discutiu a língua e seus vínculos a partir de narrativas de surdos que apresentavam duras marcas pela falta da língua no contexto familiar: a comunicação precária, a solidão, o distanciamento dos familiares, a sensação de estrangeirismo. Neste episódio, está presente uma atitude do filho em relação à mãe de amor e compreensão. A falta da língua é ressignificada: de distância para proximidade, de cobranças para compreensões, de forma que estreita os laços e mobiliza ambos os sujeitos a superar as fronteiras e criar pontes.

Queremos destacar aqui, por fim, mais um relato desta mesma mãe:

**MÃE** *Olíva: Vocês não sabem, mas meu marido recebeu uma proposta de emprego muito boa, subir de cargo, ganhar muito mais, só que era em outra cidade. Ahhh.... ele não aceitou não, porque lá não tem escola certa pro J. Ele ficou angustiado sabe, mas ele disse, “não, eu preciso priorizar meu filho, minha família em primeiro lugar”.*

Este relato nos revela que, mesmo em meio às incertezas, à acomodação e angústias, a Libras já tem raízes nas decisões das famílias. Algumas mobilizações ainda lhe são desafiantes: como ser assíduo no curso de Libras da escola, priorizar mais a Libras em casa, mas outras não, como abrir mão de excelente proposta de emprego em favor da educação bilíngue do filho surdo. São limites e avanços, idas e vindas, é o possível até este momento do que foi construído da relação com o filho, a surdez, a Libras, e com um advir promissor, pois estas famílias continuam em processo de transformações.

Aranha (1993) apontou que o curso de uma interação é afetado pelas interações passadas e como os sujeitos se dispõem para as relações futuras. O desenho que tem se configurado as interações comunicativas destes familiares ou destas famílias com seus membros surdos sofre influências de um percurso histórico, dialético atravessado por elas e não concluído. Elas continuam em movimento, imersas, (e o aceite em participar da proposta desta pesquisa é uma prova disto) permitindo-se a outras e novas disposições em relação ao

filho, neto, irmão e à Libras. Algumas famílias inclusive, externalizaram essa disposição em buscar mais oportunidades como essa oferecida pela pesquisa:

**AVÓ Ferraz:** *Isso que a gente está fazendo aqui é muito está sendo muito bom pra gente.*

**MÃE Aquiles:** *Podaria ter mais encontros como esses, só quatro é muito pouco.*

Esta demanda relatada pelos familiares também é apontada pela literatura, apresentando-se frequente a necessidade de informações sobre a surdez (SILVA et al., 2007; GUARINELO et al., 2013); orientações sobre como lidar no dia-a-dia com o filho surdo e auxílio quanto ao aprendizado da Língua de Sinais (NEGRELLI; MARCON, 2006)

Barbosa et al. (2012) em seu estudo sobre a importância do suporte e cuidado às famílias de sujeitos com alguma necessidade específica, trazem elementos importantes para esse processo, incluindo: encorajar e facilitar o apoio entre as famílias, oportunizar grupos de famílias que vivenciam situações em comum, promover o contato com profissionais que possam auxiliá-las com informações, orientações - e não apenas com exigências e cobranças:

[...] os profissionais de saúde precisam efetivamente estar junto dela, ouvindo-a sobre seus medos, dúvidas e necessidades e apoiando-a para que possa – respeitando-se seus limites, dificuldades, crenças e valores – cuidar de sua criança da melhor forma possível (BARBOSA et al., 2012, p.196).

As participantes deste estudo têm alguns denominadores em comum (família majoritariamente ouvinte, um sujeito surdo que utiliza Libras, um dos familiares envolvido no aprendizado dessa língua), e outros não: eles vieram de e estão em contextos sociais, históricos e culturais diversos, os quais trazem particularidades para seus modos de interação comunicativa. A realização destes encontros, oportunizando os debates, as trocas, já se torna uma possibilidade de fortalecer a rede de suporte entre eles.

Kelman e colaboradores (2011) trouxeram como uma das conclusões de seu trabalho, a importância de se estabelecer políticas públicas que priorizarem programas de enfoque psicoeducacional, nos quais haja espaços de escuta, acolhimento, intervenções psicológicas e formativas mais profundas, além de envolver experiências entre os familiares, pois essas oportunidades são capazes de promover a resignificação de vivências, influenciando um melhor desenvolvimento da criança.

### **Eixo de análise 3: EVALOF e suas contribuições**

Um dos objetivos específicos deste trabalho foi contribuir com os estudos a respeito de instrumentos sensíveis para a avaliação da comunicação face a face em diferentes contextos e com públicos diversos. Constatamos que o uso da EVALOF, com as devidas adaptações, para além da função aplicativa e quantitativa, foi um importante instrumento norteador para as observações em ambiente doméstico, sendo o mais relevante seu uso como instrumento provocador de reflexão para as famílias. Através da escala é possível também ter uma informação clara e objetiva de como se configuram as interações comunicativas das famílias pesquisadas. Este instrumento possibilita uma análise dos dados tanto qualitativa, quanto quantitativa, sendo que para este estudo daremos enfoque a discussão e análise de cunho qualitativo.

O acréscimo dos três novos itens - a saber: Os familiares se comunicam em Língua de Sinais?; Os familiares se comunicam formalmente em Língua de Sinais?; Os familiares se comunicam funcionalmente em Língua de Sinais? - favoreceu o destaque proposto para as interações comunicativas em Libras. No entanto, quando a realidade era a de que o familiar não se comunica em Libras (ou não o tempo todo), somente por este item da escala não fica claro qual a outra forma de comunicação utilizada pelo familiar. Desta forma, sugerimos para futuras pesquisas o acréscimo dos seguintes itens:

#### **Quadro 9: Sugestões de acréscimos de itens na EVALOF**

<b>Escala EVALOF (formato amplo) – sugestão de novos itens</b>
Os familiares se comunicam com gestos e/ou mímicas?
Os familiares se comunicam pelo bimodalismo?
Os familiares se comunicam pela oralidade?

Fonte: Elaborado pela autora

A respeito de um dos itens adaptado: O sujeito surdo aproveita o contexto de comunicação para trabalhar aspectos da Libras com os familiares? - compreendemos que foi positivo este complemento, pois em alguns momentos o sujeito surdo oportuniza o contexto comunicativo para ensinar Libras para o familiar, colaborando para o seu desenvolvimento de língua. Trazemos abaixo dois excertos; um realizado na primeira etapa e o outro na terceira, da mesma família, em que o filho ensina um sinal para a mãe (etapa 1), que, por sua vez, se apropriou dele e o colocou em uso (etapa 3).

#### Excerto 4: Família Sande – mãe ouvinte e filho surdo

Este episódio ocorre na cozinha da casa, onde a criança surda está sentada à mesa fazendo atividades escolares com a supervisão da mãe que está com a filha menor no colo. Trata-se de uma tarefa em que a criança surda tem que completar um quadro com o alfabeto em Língua Portuguesa em letra imprensa minúscula.

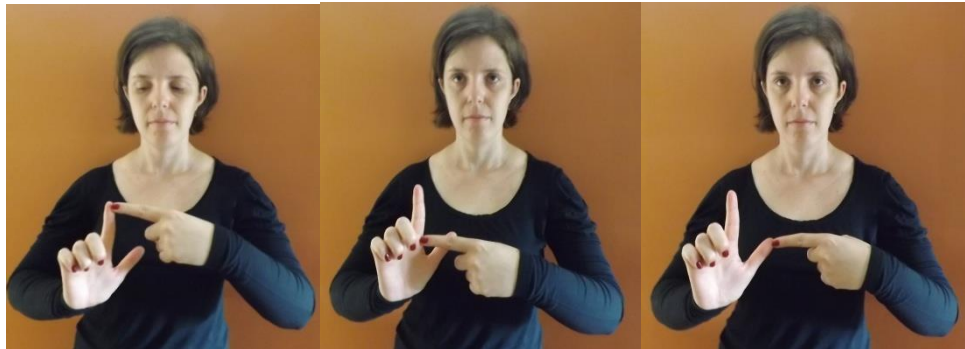
**MÃE:** *Não, R. É muito diferente! Oh o “i” com pingo* (faz um gesto representativo)  
MUITO DIFERENTE I

**FILHO:** (desenha no ar a letra “i” com pontuação)

**MÃE:** *E o “L”, olha aqui (toca no filho) presta atenção que eu to falando e o “L”...*  
L VER FALAR L

... *Óh só* (com mão direita a mãe faz a configuração da letra L e desliza o dedo SOMENTE

indicador da mão esquerda sobre a primeira mão destacando o formato da letra L)



**FILHO:** PARECER

**MÃE:** PARECER (*repete o sinal feito pelo filho*) *eh... é o que* (expressão facial de questionamento)

**FILHO:** PARECER

**MÃE:** *É o que* (expressão facial de questionamento)

**FILHO:** Parece  
PARECER

**MÃE:** *Parece .... ah.... parece* (expressão facial de questionamento)  
PARECER

**FILHO:** (movimento de cabeça afirmativo)

**MÃE:** *Parece .... (risos) não parece.... não parece.... olha aqui (toca na filho, mas ele*  
PARECER-NÃO

*não olha) .... deixa eu falar... oh “i”... “L” ... é diferente não parece não*  
I ... L DIFERENTE PARECER-NÃO

**FILHO:** VERDADE (*desenha no ar a letra l, no formato de imprensa minúsculo*)

**MÃE:** *É diferente, não parece.... “i” ... “L”*  
 DIFERENTE PARECER-NÃO I ... L

**MÃE:** *(aponta para a folha de tarefa que está sobre a mesa) Não*  
 NÃO  
*(O filho apaga o que escreveu).*

Além do destaque para o sinal aprendido pela mãe, percebemos também que o conteúdo não ficou totalmente esclarecido. A mãe se referia às letras de imprensa maiúscula. Já o filho queria dizer que era a letra “l” (em imprensa minúscula), inclusive, desenhando no ar o formato da letra e dizendo a que as letras (“i” e “l”) são parecidas. A tarefa solicitava escrever as letras do alfabeto da Língua Portuguesa em letra imprensa minúscula, mas a mãe insiste que o filho está errado, talvez por não ter notado a especificidade da tarefa escolar ou ainda por não conhecer os dois tipos de letras. A respeito dos momentos em que os conteúdos da comunicação não são esclarecidos, traremos mais considerações em breve.

#### **Excerto 4: Família Sande – mãe ouvinte, pai ouvinte e filho surdo**

Os três estão sentados à mesa da cozinha, pai e mãe auxiliando o filho nas atividades escolares.

*(O filho está escrevendo algo na folha, sua mãe olha para o papel, toca o filho e diz):*

**MÃE:** *O que é isso* (expressão facial de estranhamento)

**FILHO:** SETE

**MÃE:** *Não parece não*  
 PARECER-NÃO

*(O filho pega a borracha e apaga algo na folha de atividades).*

Essas situações em que o sujeito surdo ensina algum sinal para o familiar ouvinte não foram frequentes nas situações registradas no cotidiano, mas poderiam tornar-se mais presentes, a partir do momento que os interlocutores tomassem consciência desta oportunidade. Desta forma, isso também foi tratado com os familiares durante o assessoramento, despertando-os para esta possibilidade ímpar de aprender Libras com seu familiar surdo.

Neste sentido, consideramos oportuno tratar deste e outros aspectos da escala com os sujeitos surdos, considerando que, comparado a seus familiares ouvintes, apresentam mais domínio da Libras, e poderiam ter mais subsídios para trabalhar aspectos da Libras, fornecer



informações detalhadas, expandir os enunciados, autoavaliar, fornecer “feedback” e esclarecer os conteúdos não compreendidos na interação. Desta forma, sugerimos que os itens abaixo também sejam adaptados, sendo essas questões da escala direcionadas ao familiar ouvinte e surdo, e que o trabalho de reflexão das interações comunicativas também seja desenvolvido com os sujeitos surdos.

**Quadro 10:** Sugestões de acréscimos de itens na EVALOF

Escala EVALOF (formato amplo) – sugestão de novos itens <sup>15</sup>	
Funções e estratégias comunicativas	O sujeito surdo expande os enunciados dos familiares?
	Os familiares melhoram seus enunciados a partir da expansão pelo sujeito surdo?
	O sujeito surdo avalia positivamente os conteúdos apresentados pelos familiares?
	O sujeito surdo fornece “feedback” sobre a competência em Língua de Sinais do familiar?
	O sujeito surdo pede ao familiar para que ele autoavalie seus comportamentos comunicativos durante atividades de Língua de Sinais?

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto à estratégia de esclarecer detalhadamente os conteúdos que os familiares não entendem na interação, a demanda de incompreensões foi bastante recorrente. Sempre que a família percebe que algo não ficou muito claro tenta elucidar, recorrendo a algumas estratégias: aplicativos no celular, repetir a informação e/ou dizer novamente utilizando outros recursos linguísticos. Contudo, algumas vezes suas tentativas não têm êxito. Ponderamos aqui, mais uma sugestão; de acréscimo à escala de um item que corresponda sobre o resultado da tentativa do familiar ouvinte ou surdo em esclarecer os conteúdos não compreendidos durante a interação comunicativa: os familiares **conseguem** esclarecer os conteúdos que o sujeito surdo não entende na interação? O sujeito surdo **consegue** esclarecer os conteúdos que os familiares não entendem na interação?<sup>16</sup>

Foi observado que os sujeitos surdos esclarecem menos o conteúdo que o familiar ouvinte não compreendeu, pois os percebe pouco ou desistem de tentar explicar, conforme podemos observar no discurso de uma das familiares:

**AVÓ Ferraz:** *Tem hora que ele percebe... ahhh ela não entendeu ainda.... deixa pra lá”.*

<sup>15</sup> Acréscimos sugeridos após os seguintes itens respectivamente 13, 14, 25, 26, 27

<sup>16</sup> Acréscimo sugerido após os itens 15 e 16 da parte “Funções comunicativas e estratégias”

A dificuldade em explicar os mal entendidos, advém algumas vezes da falta da língua, como foi possível observar no excerto 4, já descrito anteriormente. Outras vezes ainda, os interlocutores não perceberam a falha na comunicação. Trazemos aqui um episódio que demonstra esta condição.

**Excerto 6: Família Aquiles – mãe ouvinte e filha surda**

Ambas estão sentadas à mesa da sala de estar realizando uma atividade com alfabeto móvel em Língua Portuguesa.

*(A criança está procurando, com o auxílio da mãe, a letra “J” em uma caixa. Logo a encontra).*

**MÃE:** *Achou! ... Sinal de achou?* (expressão corporal de questionamento).

**FILHA:** ( )

**MÃE:** *Me ensina .... sinal de achou* (expressão corporal de questionamento).  
ENSINAR-EU SINAL

**FILHA:** VER-VOCÊ (sinal feito com as duas mãos)

**MÃE:** *Achou! .... então tá.*  
VER-VOCÊ

Nesta situação, a mãe pergunta por um sinal e a filha faz outro que significa ver, usando um classificador (EU VEJO VOCÊ). É possível que a criança surda não tenha entendido a pergunta da mãe que foi feita na oralidade. No entanto, a mãe aprende e reproduz o sinal, apesar de não estar correto.

Tratando por fim sobre os interlocutores deste presente estudo, encontramos um contexto destoante dos demais trabalhos que utilizaram a escala EVALOE ou EVALOF. Um dos pressupostos que o instrumento se ancora é o de que aspectos das interações comunicativas entre adultos e crianças influenciam a aquisição e o desenvolvimento da linguagem das últimas, sendo que alguns desses tipos de interações são mais propensos a promover tal processo (LEVICKIS et al., 2014). Em outras palavras, a qualidade do desenvolvimento da linguagem por parte das crianças está relacionada às condutas comunicativas dos seus interlocutores.

Considera-se, portanto, interlocutores (educadores e/ou familiares) com uma língua constituída e compartilhada com as crianças, ou seja, adultos que já adquiriram e desenvolveram a língua e compartilham da mesma com as crianças que se encontram neste processo. Em contrapartida, os familiares participantes desta pesquisa apresentam uma língua

compartilhada com limitações: eles estão em processo de aquisição da língua, mas nem sempre a utilizam como forma essencial de interação comunicativa no cotidiano, optando pelo bimodalismo, pela oralidade e/ou uso de gestos e mímicas. A Libras enunciada pelos familiares ainda apresenta restrições/limitações quanto ao vocabulário e aspectos sintáticos. Em outros casos, o sujeito surdo é o locutor mais fluente na língua, ou ainda está em processo de aprendizagem igualmente como seus familiares.

Retomamos aqui o conceito de zona de desenvolvimento proximal na teoria de Vigotski (2007). Esta concepção trata da distância entre o nível de desenvolvimento real (aquilo que o sujeito consegue realizar com autonomia) para o nível de desenvolvimento proximal (aquilo que ainda não consegue realizar com autonomia, mas é capaz de realizar em parceria com o outro). Esse é um espaço propício ao desenvolvimento, pois a participação ativa do outro nesse espaço, qualifica o desenvolvimento mental de maneira prospectiva, ou seja, permite que um desenvolvimento, que ainda está em processo e está por se consolidar, possa se materializar proximalmente (FREITAS, 2001).

Este outro é compreendido principalmente como adulto(s) ou companheiro(s) mais capaz(es) de auxiliar os sujeitos a transicionar do nível real de desenvolvimento para o proximal, mas também pode ser o outro presente nas produções humanas. No contexto dos familiares ouvintes e sujeitos surdos, estamos tratando de interlocutores com níveis de fluência diferentes e em duas línguas diferentes (Libras e Português), sendo esperadas, portanto, algumas tensões no processo de interação comunicativa. Todavia, ambos têm condições de ser este outro mediador, atuantes recíprocos na ZDP e promotores do desenvolvimento: de um lado o familiar ouvinte que tem funções e estratégias comunicativas e/ou conseguem realizar a gestão da comunicação na sua língua materna mas, por vezes, se restringem a praticá-las pela dificuldade com a Língua de Sinais. Além ainda, de contarem com elementos da comunicação, especialmente conteúdos de conhecimento de mundo, que faltam ao sujeito surdo. Do outro lado, este, que tem uma fluência maior em Libras para compreender e expressar esses conteúdos.

Ao analisar formas complexas do comportamento humano, Vigotski defende que “o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela” (VIGOTSKI, 2007, p. XXXIII). Para o nosso contexto, isso significa que não apenas o familiar é o interlocutor ativo, capaz de promover desenvolvimento, mas também o sujeito surdo que não está numa condição passiva e meramente receptora, mas, de modo

dialético, é constituído pelas relações ao mesmo tempo em que é capaz de atuar sobre elas e modificá-las. Reconhece-se, portanto, o familiar ouvinte e surdo conjuntamente como seres “interativos que se constroem socialmente, ao mesmo tempo que participam ativamente da construção do social” (ARANHA, 1993, p.27)

Além dos aspectos da escala já analisados, em particular ao longo dos três eixos, trazemos um olhar panorâmico para o modo como as interações comunicativas dos familiares se configuram tendo a EVALOF como instrumento norteador eficiente. Especialmente para as crianças surdas que contam com resíduo auditivo e de oralidade, a família demonstra seu desejo de que a elas façam uso desses recursos, mas nem sempre proporcionam um ambiente adequado para este fim, devido a presença de muitos ruídos durante o contexto de comunicação em que prevalece o discurso oral dos familiares.

Em todas as famílias foi possível observar que o sujeito tem espaço para iniciar a interação, obter atenção e pedir informação, sendo os familiares sempre responsivos às suas solicitações. No entanto, nem sempre o sujeito surdo pode participar da conversa com efetividade, especialmente se há mais pessoas envolvidas, pois a oralidade prevalece.

A respeito dos itens que se referem a regular a ação, regular os episódios comunicativos, ensinar regras de interação social; foram raras as referidas constatações nas filmagens realizadas. E quanto às funções e estratégias comunicativas mais elaboradas<sup>17</sup>, praticamente não foram observadas durante as interações: sintetizar ou tirar conclusões, especificar conhecimentos prévios necessários vinculados à interação atual, fornecer “feedback” sobre a competência em Língua de Sinais e autoavaliação dos comportamentos comunicativos. Domeniconi et al. (2017) encontraram dados similares junto a familiares de crianças ouvintes, sendo que as famílias percebem mais a dificuldade no ensino de algumas estratégias comunicativas, especialmente quando o item versa sobre o ensino da autoavaliação e o ensino da síntese. As autoras também constataram baixo desempenho em itens da escala, de modo global, o que também foi observado repetidamente na aplicação da EVALOE nas escolas, nos mostrando que é possível e necessário melhorar a maneira como a comunicação face a face vem sendo ensinada no ambiente familiar e escolar.

Os disparadores utilizados neste trabalho consistiram em elementos externos trazidos pela pesquisadora, com intuito de provocar o diálogo e experiências de comunicação nem sempre rotineiras, mas que exigissem solução de problemas, acordos, novos vocábulos e

---

<sup>17</sup> Itens: 17, 23, 26, 27 respectivamente da parte da escala “Funções comunicativas e estratégias”.

construções mais elaboradas de comunicação. Este recurso não pertence originalmente à EVALOF, mas foi uma estratégia metodológica eleita para a coleta de dados. Identificamos um limite na escolha de alguns destes disparadores, como: receita de bolo, jornal, “site” de novelas, considerando que são conteúdos em Língua Portuguesa. Em vista disso, sugerimos para futuras pesquisas o uso de disparadores em Língua de Sinais, para fomentar as interações nesta língua.

Ao analisar contribuições do processo de reflexão junto aos familiares ouvintes de sujeitos surdos para suas interações comunicativas, notificamos que houve melhorias em todas as famílias e o uso da escala favoreceu visualizar de modo mais objetivo esses dados. Neste sentido, Domeniconi e Gràcia (2018) ratificaram o potencial que o processo de intervenção com as famílias tem para melhorias nas interações comunicativas com crianças.

Duas famílias em específico, Oliva e Aquiles, apresentaram uma melhora expansiva no modo de comunicar, pois na etapa três, suas interações foram essencialmente em Libras. Em outras duas famílias, Perez e Sande, havia mais um membro da família presente nos contextos comunicativos e referidos como familiares que estão se aproximando mais do sujeito surdo e querendo aprender Libras.

Trazemos abaixo uma síntese dos itens da escala em que observamos melhorias, após o processo de assessoramento, sendo que os itens destacados em vermelho foram aqueles trabalhados na fase de assessoramento. Vale ressaltar que para os demais itens da escala não houve piora, mas se mantiveram no mesmo nível quando comparadas as etapas 1 e 3.

**Quadro 11:** Itens da escala EVALOF que apresentaram melhoras na etapa 3

Famílias	EVALOF <sup>18</sup>	
	Gestão da comunicação	Funções e estratégias
<b>Oliva</b>	<b>1</b>	<b>1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 15, 21</b>
<b>Perez</b>	4, 9, 10, 11	
<b>Aquiles</b>	<b>1, 10, 11</b>	<b>1, 2, 3, 5, 16, 20, 23</b>
<b>Sande</b>		11, <b>15, 16</b>
<b>Ferraz</b>	2, 9	7
<b>Morete</b>	<b>1, 2, 9</b>	7

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro pretende destacar que houve melhoras para todas as famílias, sendo grande parte dos itens que evoluíram foram trabalhados durante o processo de assessoramento. Para além dos itens discutidos na segunda etapa, os itens 9 da área “Gestão da Comunicação” e 7 das “Funções e Estratégias Comunicativas”, apresentaram maior frequência de melhora; eles se referem, respectivamente, ao surdo ser responsivo às iniciativas comunicativas dos familiares e o sujeito surdo pedir por informação. Com estes dados é possível perceber que o sujeito surdo está mais atuante no contexto comunicativo, sentindo-se parte dele, por isso, torna-se mais responsivo e solicita mais informações. Tal fato pode ser uma resposta à melhora das condutas comunicativas dos familiares.

Em quatro famílias houve menor quantidade de itens melhorados e/ou nenhum item identificado, são elas: a família Morete, Ferraz, Sande e Perez. Esta constatação pode estar relacionada a vários fatores, sendo um deles a frequência baixa nos encontros de assessoramento, que é o caso da família Morete. Já a família Ferraz apresenta um contexto cultural-social bastante peculiar, em que as situações comunicativas são bastante pontuais e breves, pois se trata de uma avó e um neto adolescente que convivem com o desafio de convergir seus interesses. Por fim, nas famílias Ferraz e Sande, durante a terceira etapa havia mais um membro ouvinte iniciando seu contato com a Libras e que, por incentivo do outro familiar ouvinte, foi mais exposto às interações comunicativas durante as filmagens. Dessa

<sup>18</sup> Nesta tabela encontram-se apenas os números referentes aos itens da escala; por serem muitos itens optou-se por trazer, neste momento, apenas os números. As informações completas constam na escala, nos anexos desta dissertação. Os espaços em branco desta tabela significam que não se identificou melhora no desempenho das questões da escala vinculada à parte “Gestão de comunicação” ou “Funções e estratégias comunicativas”.

forma, o desempenho quantitativo na escala não pode ser alcançado, no entanto, esse contexto apresenta um dado qualitativo muito relevante, conforme já descrito, que é o envolvimento de mais familiares no aprendizado da Libras e na interação com o sujeito surdo. A família Aquiles e Oliva foram as que apresentaram melhoras mais significativas. A primeira foi a família mais assídua nos encontros de assessoramento e mostrou-se bastante interessada, sugerindo inclusive a continuidade dos encontros, o que evidencia uma disposição para a reflexão e mudança em suas atitudes cotidianas. Já a mãe da família Oliva foi a que mais se colocou durante as reuniões de assessoramento, demonstrando o quanto as reflexões a mobilizaram: é ela que introduz o discurso sobre a comodidade, de que se sente em débito com o filho, ilustra as discussões com exemplos do seu cotidiano, comenta mais os vídeos disparadores, entre outras considerações – isto que revela seu movimento interno que reflete nas suas transformações externas com relação à forma de se comunicar com seu filho.

As melhorias não são uniformes, nem poderiam, considerando a lente teórica deste trabalho, que contempla o processo histórico-cultural e dialético (VIGOTSKI, 2007) peculiar para cada família. Podemos assim afirmar que as reflexões propostas às famílias sobre suas interações comunicativas na etapa de assessoramento, permitiram-nas adentrar, cada uma a seu modo, em um processo, em um movimento com possibilidades de transformações, pautado de forma ímpar pela teoria vigotskiana.

Por fim, quando tratamos do público pesquisado, destacamos a importância de ampliação da amostra (DOMENICONI et al., 2017). Apesar da dificuldade de se encontrar familiares ouvintes de sujeitos surdos envolvidos no aprendizado da Língua de Sinais, futuros trabalhos podem contemplar famílias de diferentes regiões do país, vinculadas ou não a outras propostas de educação bilíngue. A respeito ainda do processo de assessoramento, a opção do presente trabalho foi reunir os familiares em grupo para reflexão das interações comunicativas, considerando a relevância das relações sociais e processo de mediação pela linguagem que coloca sujeitos num plano de movimento, de aprendizado e de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007). Intervenções individuais ou combinadas (individual e coletiva), com um maior número de encontros podem ampliar as discussões, conforme propôs o estudo de Domeniconi e Gràcia (2018). As autoras realizaram a etapa de assessoramento em oito encontros, sendo a maioria individualizados (com cada família) e utilizando um tipo de

intervenção centrada na família<sup>19</sup>, que contém características também praticadas em nosso estudo: como a escuta e participação ativas dos familiares; o que favorece uma intervenção sustentada no acolhimento e empoderamento dos sujeitos. Tal abordagem poderá ser aprofundada em próximos estudos de intervenção com familiares ouvintes de sujeitos surdos.

---

<sup>19</sup> A intervenção centrada na família é definida como “práticas individualizadas, flexíveis e responsivas às preocupações e prioridades da família que visam o seu envolvimento ativo com vista à obtenção dos recursos que desejam e que são necessários para alcançar os objetivos por si identificados”. (ALMEIDA, 2011, p. 6). Envolve principalmente um processo de escuta ativa, empatia e respeito por parte dos profissionais, envolvimento ativo das famílias nas escolhas e decisões, bem como, a colaboração profissional-família.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### A BELEZA NÃO ESTÁ NA CHEGADA, MAS NO PERCURSO

*“E nossa história não estará pelo avesso, assim, sem final feliz. Teremos coisas bonitas para contar. E, até lá, vamos viver! Temos muito ainda por fazer. Não olhe para trás, apenas começamos”. (Legião Urbana)*

Este trabalho teve como principal objetivo analisar aspectos de um processo de reflexão de familiares ouvintes de sujeitos surdos acerca de suas interações comunicativas em ambiente doméstico, tendo como ponto de partida a investigação dessas interações. Esta primeira etapa possibilitou caracterizar as interações comunicativas entre familiares ouvintes e sujeitos surdos sendo possível identificar a presença da Libras, do Português Oral, do bimodalismo, de gestos e mímicas na comunicação cotidiana das famílias. No entanto, a forma mais frequente observada na primeira etapa da pesquisa foi uma comunicação bimodal: enunciados nas duas línguas (oral e de sinais) simultaneamente, sendo os sinais usados na ordem da gramatical língua oral e/ou o uso predominante da oralidade com a realização de alguns sinais como apoio para a língua oral

Ao analisar as contribuições do processo de reflexão junto aos familiares ouvintes de sujeitos surdos para suas interações comunicativas, notamos que houve melhorias em todas as famílias, como: interações comunicativas estruturadas mais em Libras do que em Português oral e a presença de outros membros da família se envolvendo no aprendizado desta língua. As melhorias não foram uniformes, pois pressupõem um processo histórico-cultural e dialético (VIGOTSKI, 2007), que é único para cada família. Este processo vivido pelos familiares, de movimento com possibilidades de transformações, não se finda aqui, com a conclusão desta pesquisa, continua em curso, pois é no plano das interações, das relações cotidianas que o movimento também se encontra e as transformações continuam sendo possíveis.

A respeito do instrumento EVALOF utilizado nesta pesquisa, constatamos que há um caráter para além da função aplicativa e quantitativa; constituindo-se um importante norteador para as observações em ambiente doméstico, sendo mais relevante o seu uso como instrumento provocador de reflexão para as famílias. Através desta escala foi possível também ter uma informação clara e objetiva de como se configuram as interações comunicativas das famílias pesquisadas e identificar as mudanças ocorridas. Sugerimos, ainda, a possibilidade de

adensamento em futuros trabalho com enfoque na análise quantitativa dos dados da escala, num comparativo dos itens entre a primeira e terceira etapa.

Esperamos, com as sugestões trazidas neste trabalho, contribuir com o processo de adaptação e melhoria da escala para o público estudado (familiares ouvintes de sujeitos surdos), assim como, para demais contextos de investigação. Para além de ajustes nos itens da escala, conforme sugeridos neste trabalho, também consideramos necessário e desafiador trabalhar o processo de assessoramento com os sujeitos surdos, considerando-os como atores ativos na interação comunicativa e que, por apresentarem mais fluência na Libras comparado aos seus familiares, tem mais condições de serem interlocutores que favoreçam o desenvolvimento da língua dos seus membros ouvintes, melhorando as interações comunicativas cotidianas.

Conduzir as famílias num processo de reflexões sobre suas interações comunicativas durante o assessoramento, permitiu- nos levantar indícios dos motivos pelos quais a comunicação se concretiza desta forma. Sendo assim, percebemos o quanto foi peculiar discutir o lugar que a Libras ocupa no seio familiar, na relação com o membro surdo e suas representações, oportunizando ressignificações no pensar e atuar diante da Libras, do membro surdo e de sua diferença – processo apontado pela literatura como fundamental de se olhar e trabalhar (GÓES, 1999; SILVA et al., 2007; KELMAN et al., 2011)

Os encontros de assessoramento também nos possibilitaram a compreensão (e não a constatação ou julgamento, apenas) daquilo que é possível vivenciar por essas famílias em termos de interações linguísticas no cotidiano, considerando suas relações e aspectos sócio-históricos. Reconhecemos que o questionamento dos motivos que levam as famílias a não se comunicarem essencialmente em Libras (mesmo estando envolvidas no seu aprendizado), poderia suscitar um movimento de culpabilização das mesmas; desta forma, optamos por enfatizar as possibilidades dessa comunicação e as formas de aprimorá-la. Apesar de optarmos por não adensar tal questão com as famílias, é uma indagação que ainda permanece. Este trabalho e mais os estudos aqui levantados suscitam algumas hipóteses: a relação da família com a surdez, a falta de aceitação da Libras por parte de outros familiares e /ou profissionais que atendem o sujeito surdo, os desafios implicados no aprendizado de uma segunda língua, e ainda, os aspectos psicoafetivos, relacionais e motivacionais de cada familiar. Também é relevante questionar o modo como as famílias estão aprendendo a Libras,

lançando o olhar para a estrutura dos cursos oferecidos e os profissionais envolvidos, dando destaque aqui para professores/instrutores surdos e psicólogos.

Esses aspectos trazem limites e possibilidades que circundam as tentativas das famílias em se envolver com a Libras. Isso nos mostra que não podemos afirmar que se trata apenas de uma atitude de descaso, negligência ou falta de interesse pela Libras por parte das famílias ouvintes.

A melhoria das interações comunicativas, após a etapa do assessoramento, nos revela que famílias ouvintes de sujeitos surdos podem e devem ser auxiliadas e suportadas<sup>20</sup> no processo de envolvimento da Libras, no entanto, as práticas com famílias ouvintes de sujeitos surdos, especialmente no que tange o ensino-aprendizado da Libras, são escassas e desafiadoras. Estar **com** as famílias é importante em processos contínuos de ensino da Libras, assim como, de escuta e acolhimento. E isso pode e deve constituir-se também papel da escola que se propõe a uma educação bilíngue para surdos. Neste sentido, Souza (2018) refletiu:

A escola tem falhado como recurso facilitador de promoção de língua. É ela a primeira comunidade que a pessoa surda encontra para se descobrir enquanto sujeito surdo, logo, ela deve ofertar uma educação bilíngue que facilite e estimule o acesso da família à língua de sinais. Dessa forma, a família e a comunidade (escola) podem ser dois territórios de acolhida para a pessoa surda, deixando a família de ser a colônia que abriga a crioulagem da língua de sinais para ser o território com fronteiras que podem dialogar em suas diferenças (SOUZA, 2018, p. 143).

À vista disso, torna-se necessário valorizar e fomentar mais iniciativas de uma parceria positiva entre familiares ouvintes de sujeitos surdos e as escolas de educação bilíngue. Quando possibilitamos que a função de promover aquisição e desenvolvimento de linguagem e língua para os surdos seja compartilhada entre família e escola, este desafio pode se tornar menos (in)tenso aos familiares, ainda mais, se encontrarem na escola espaços de escuta, acolhimento e de empoderamento. Isto pode favorecer que, para além da escola, o ambiente doméstico também se torne um lugar da Língua de Sinais, assim, escola-família, se tornarão atores ativos e co-responsáveis na constituição de sujeitos bilíngues.

---

<sup>20</sup> Ao pesquisar o significado do verbo “suportar” em diferentes dicionários da Língua Portuguesa, destacamos esse sentido: “ser capaz de segurar ou carregar”. A família necessita ser acolhida por profissionais dispostos a não questionar, mas capazes de segurar em suas mãos, seja para lhe ensinar um sinal, seja para, dizer-lhes “Você não está sozinha”.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. C. A intervenção centrada na família e na comunidade: O hiato entre as evidências e as práticas. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 29, n. 1, p. 5-25, 2011.

ALVES, J. M. As formulações de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal. **Revista de Educação em ciências e matemática**, Amazônia, v.2, n. 1, p. 11-16. 2005.

ARANHA, M. S. F. A interação social e o desenvolvimento humano. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 19-28, 1993.

ARAUJO, C.C. M.; LACERDA, C. B. F. Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, p. 427 -446, 2008.

ARAUJO, C.C. M; LACERDA, C. B. F. Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 695-703. 2010.

**As dificuldades dos imigrantes no Brasil**. 2015. Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=iE7GK6bSISw>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2018.

BARBOSA, M. A. M. B. et al. Cuidado centrado na família no contexto da criança com deficiência e sua família: uma análise reflexiva. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 194-199, 2012.

BRASIL. **Lei 8069**, de 13 de julho de 1990. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:  
< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 04/08/2018.

BRASIL, **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em: 09/12/2018.

BRASIL. **Decreto nº 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:  
< [http://www.presidencia.gov.br/ccivil/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>  
Acesso em: 21/04/2018.

BRASIL. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)> Acesso em: 21/09/2018.

BRITO, A. M. W.; DESSEN, M. A. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 1, n. 2, 1999. Disponível em:  
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18812212>> . Acesso em: jul. 2018.

CAPORALI, S. A. et al. Ensino de língua de sinais a familiares de surdos: enfocando a aprendizagem. **Pró-Fono R. Atual. Cient.**, Barueri, v. 17, n. 1, p. 89-98, 2005.

CAPOVILLA, F. C. et al. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue**. São Paulo: EdUSP, 2009.

CARVALHO, D. M.; SANTOS, L. R. L. Pais ouvintes, filho surdo: causas e consequências na aquisição da língua de sinais como primeira língua. **Revista Sinalizar**, Goiás, v.1, n.2, p. 190-203, 2016.

**Cómo mis hijas aprenden dos idiomas a la vez//** niños bilíngues. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kwi-LCHCucE>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2018.

CONTI, C. A. M. **O papel do outro na constituição do psiquismo**: um tema e duas abordagens em dialogia. 2010. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, UNIMEP, Piracicaba, 2010.

CRUZ, A. L. F. Os surdos e sua relação com a família: fator de inclusão/exclusão e aprendizagem. **Revista Pandora Brasil**, 2010. Disponível em: <[https://revistapandorabrasil.com/revista\\_pandora/edicao17.htm](https://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/edicao17.htm)>. Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

DOMENICONI, C. et al. Adaptação da escala de avaliação do Ensino de linguagem oral em contexto escolar (EVALOE) para seu uso em contexto familiar (EVALOF). **Revista de Psicologia da criança e do adolescente**, v. 8, p. 65-80, 2017.

DOMENICONI, C.; GRÁCIA, M. Efectos de una intervención siguiendo el modelo enfocado en la familia para promover avances en el desarrollo del lenguaje de los niños. **Revista de Investigación en Logopedia**, v.8, n. 2, p. 165 -181, 2018.

ELEWEKE, J.C; RODDA, M. Factor contributing to parent's selection of a communication mode to use with their deaf children. **American Annals of the Deaf**, v. 145, n.4, p. 375-383, 2000.

FREITAS, A. P. **Zona de Desenvolvimento Proximal**: a problematização do conceito através de um estudo de caso. 2001. 137f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

GARCEZ, A. et al. Produção e análise de vídeograções em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, 2011.

GEGE (Grupo de Estudos dos Gêneros do discurso). **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília. v.2, n. 4, p. 111-118, 1996.

GOITEIN, P.; CIA, F. Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 43-51, 2011.

GESSER, A. **Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais**. 2006. 215f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?:** Crenças e preconceitos em torno da **língua** de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GOES, M. C. R. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. **Temas em Psicologia**, Campinas, n. 1, p. 1 -5, 1993.

GOES, M. C. R. Subjetividade, linguagem e inserção social: examinando processos de sujeitos surdos. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, Edição Especial Temática, p.43-59, 1999.

GOES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vygotski e Pierre Janet. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 116 -131, 2000.

GÓES, M. C. R. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C. B. F.; \_\_\_\_ **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. p. 29 -49.

GRÁCIA, M. et al. Escala de Valoración de la enseñanza del Lenguaje Oral en contexto Escolar (EVALOE): adaptación para su uso en educación especial. **Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología**, v.35, p. 84- 94, 2015.

GUARINELLO, A. C.; LACERDA, C. B. F. O grupo de familiares de surdos como espaço de reflexão e possibilidades de mudança. In: SANTANA, A. P. et al. (org.). **Abordagens grupais em Fonoaudiologia: contextos e aplicações**. São Paulo: Plexus, 2007. cap. 5, p.105-120.

GUARINELLO, A.C. et al. Reflexões sobre as interações linguísticas entre familiares ouvintes - filhos surdos. **Ciência e Cultura**, Curitiba, n. 46, p. 151-168, 2013.

KAWABATA, S. R.et. al. Comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos. In: V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2009, Londrina. **Anais**. Londrina: p. 985 - 994. Disponível em: < <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/119.pdf> >. Acesso em jul, 2018.

KELMAN, C. A. et al. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 349-365, 2011.

LACERDA, C.B.F. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. 1996. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

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

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. O Desenvolvimento do Narrar em Crianças Surdas: o contexto de grupo e a importância da língua de sinais. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 15, n.85-56, p. 45-53, 2006.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedex**, Campinas, v.26, n.69, p.163-184, 2006.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: \_\_\_\_\_. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2010. cap. 1, p. 11-32.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2013.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. **Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016. 241 p.

LACERDA, C. B. F.; NASCIMENTO, L. C. R. Aquisição de Linguagem: Refletindo sobre a Criança Surda e a Língua de Sinais. In: LACÔNICA, D. A. C. et al. (org) **Tratado de linguagem: perspectivas contemporâneas**. Ribeirão Preto: Booktoy, 2017, cap.6, p. 5-10.

LACERDA, C.B.F. de; GRÁCIA, M.; JARQUE, M. J. Adaptación de una escala de evaluación conversacional para el contexto de educación de alumnos sordos. Comunicación presentada no **XII Encuentro Iberoamericano de Educación**. Universidad Alcalá de Henares. 08 a 11 de noviembre de 2017. p. 1- 9, 2017.

LEVICKIS, P. M. et. al. Maternal behaviors promoting language acquisition in slow-to-talk toddlers: prospective community-based study. **Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics**, n. 35, p. 274-281, 2014.

LLOBERA, F. V. et al. Avaliação do ensino da linguagem oral em sala de aula: utilizando a ferramenta EVALOE no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 1085-1103, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9125/6584>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: \_\_\_\_ ; LACERDA, C. B. F. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 33-50.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística aplicada e estudos da linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MATSUKURA, T.S.; YAMASHIRO, J.A. Relacionamento intergeracional, práticas de apoio e cotidiano de famílias de crianças com necessidades especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 647-660, 2012.

MATURANA, A.P.P. M.; CIA, F. Educação Especial e a relação família-escola: análise de produção científica de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 349 -358, 2015.

**Meu filho é surdo e agora?** #ALibras. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vB34UEiphAw>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2018.

MORAES, A. B. A.; ROLIM, G. S.; COSTA JR., A. L. O processo de adesão numa perspectiva analítico comportamental. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 329-345, 2009.

MOURA, M. C. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo e agora?** – Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 13-26.

NADER, J. M. V. **Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos**. 2011. 148f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

NASCIMENTO, R.O. **Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações na educação**. 2014. 406f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

NEGRELLI, M. E. D.; MARCON, S. S. Família e criança surda. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 5, n. 1, p. 98 -107, 2006.

**O diário de Fiorella 25 meses**. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MAUMghL-fqs>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2018.

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

OLIVEIRA, M. C. C. V. **O impacto da deficiência auditiva sobre a família**. 2011. 49f. Monografia (Especialização) – Departamento de Psicologia escolar e desenvolvimento humano, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ORTIZ, V. K. B.; FAVARO J. A identificação de alguns fatores motivacionais que levam a família à adesão ao tratamento terapêutico de crianças com deficiência. **Cad. de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenv.**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 35-45, 2004.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005. 303p.



**Programa de estimulação do desenvolvimento**, 2014. Disponível em: <<http://www.ces.org.br/site/default.aspx>>. Acesso em 31 de julho de 2018.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP/FAEP/UNICAMP, 1998, cap. 2, p. 213-230.

RODRIGUERO, C. R. B. O desenvolvimento linguagem e a educação do surdo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 5 n. 2 p. 99-116, 2000.

RODRIGUERO, C. R. B.; YAEGASHI, S. F. R. **A família e o filho surdo**: uma investigação acerca do desenvolvimento psicológico da criança segundo a abordagem histórico cultural. 1.ed. Curitiba: CRV, 2013. 112p.

RODRIGUES, E.; SOUZA, V. **Músicas sinalizadas na internet: isso é libras?** Aspectos, morfológicos, sintáticos e morfossintáticos da língua brasileira de sinais, 2012. Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade. Disponível em: <[https://editora-arara-azul.com.br/site/revista\\_edicoes/detalhes/41](https://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes/detalhes/41)>. Acesso em 26 de dezembro de 2018.

SANTANA, A. P. et al. O estatuto simbólico dos gestos no contexto da surdez. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 297-306, 2008.

SANTOS, L. F. **O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue**: sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da Oficina de Língua Brasileira de Sinais. 2007. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

SANTOS, L. F. **O fazer do intérprete educacional**: práticas, estratégias e criações. 2014. 200f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SCHEMBERG, S. et al. O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.1, p. 17-32, 2012.

SILVA, G. F. Reflexões psicanalíticas sobre a língua, o estrangeiro e a intimidade em casos de surdez profunda. **Psicol. Am. Lat.**, n. 9, 2007. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870350X2007000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870350X2007000100011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em jul. 2018.

SILVA, A. B. P. et al. Mães ouvintes com filhos surdos: Concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 279 -286, 2007.

SILVA, I. R. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: o contexto multilíngüe da surdez e o (re)conhecimento das línguas no seu entorno. **Trab.Ling.Aplic.**, Campinas, v. 47, n. 2, p. 393 – 407, 2008.

SKLIAR, C. A. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. 192 p.

SMOLKA, A. L. B. Construção de conhecimentos e produção de sentido: Significação e processos dialógicos. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, vol. 1, n. 1, p. 7-15, 1993.

SOUZA, G. F. **Relações familiares entre surdos e ouvintes**: análise de narrativas biográficas. 2018. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 12ed. Campinas: Papyrus, 2008.

VIGOTSKI, L. V. **A Formação Social da Mente**. 7ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.182p.

YUE, A. H. **Intervenção bilíngue**: percepção dos pais quanto a mudanças na comunicação com seus filhos surdos. 2010. 141f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Ciências da Reabilitação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

**Anexo 1 - Escala de Avaliação do Ensino da Língua Oral em contexto familiar (EVALOF)**  
adaptada

CONTEXTO E GESTÃO DA COMUNICAÇÃO

1. Os familiares se posicionam e posiciona o ambiente de forma a se adaptar em função das características do contexto de comunicação:	
	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
	1. A disposição do familiar e do ambiente não se adapta
	2. A disposição do familiar e do ambiente se adapta algumas vezes ou parcialmente
	3. A disposição do familiar e do ambiente se adapta de maneira sistemática
1.1 O contexto físico mais refinado (iluminação, ruídos, aparelhos ligados, uso de celulares ou computadores, etc) facilita a interação comunicativa	
	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
	1. O contexto físico não está apropriado para interação comunicativa
	2. O contexto físico está apropriado algumas vezes ou parcialmente
	3. O contexto físico está apropriado de maneira sistemática
2. O sujeito surdo gerencia as suas participações na conversa de forma espontânea, sem que nenhum adulto peça a ela para participar da conversa.	
	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
	1. O sujeito surdo não gerencia suas participações na conversa
	2. O sujeito surdo gerencia suas participações na conversa algumas vezes
	3. O sujeito surdo gerencia suas participações na conversa de maneira sistemática
3. Os familiares e o sujeito surdo se referem explicitamente as normas de comunicação que regulam os episódios comunicativos	
	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
	1. Não fazem referência explícita as normas de comunicação
	2. Algumas vezes se fazem referência explícita as normas de comunicação
	3. Fazem-se referência explícita das normas de comunicação sempre.
4. Os familiares facilitam que o sujeito surdo inicie as interações comunicativas	
	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
	1. Os familiares não facilitam a iniciação das interações comunicativas pelo sujeito surdo
	2. Algumas vezes, os familiares facilitam as iniciações comunicativas pelo sujeito surdo
	3. Quando necessário, os familiares facilitam que o sujeito surdo inicie as interações comunicativas de maneira sistemática.
5. Os familiares possibilitam que o sujeito surdo participe da conversa	
	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
	1. Os familiares não dão tempo para que o sujeito surdo participe da conversa.
	2. Algumas vezes, os familiares dão tempo para que o sujeito surdo participe da conversa.
	3. Os familiares dão tempo ao sujeito surdo para que participe da conversa de maneira sistemática.
6. Os familiares respondem as interações comunicativas iniciadas pelo sujeito surdo	
	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento

1. Os familiares não respondem as interações comunicativas iniciadas pelo sujeito surdo
2. Algumas vezes, os familiares respondem as interações comunicativas iniciadas pelo sujeito surdo
3. Os familiares respondem as interações comunicativas iniciadas pelo sujeito surdo sistematicamente

<b>7. Os familiares são responsivo às interações comunicativas iniciadas pelo sujeito surdo</b>	
0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento	
1. Os familiares não são responsivos às interações comunicativas iniciadas pelo sujeito surdo	
2. Algumas vezes, os familiares são responsivos às interações comunicativas iniciadas pelo sujeito surdo	
3. Os familiares são responsivos às interações comunicativas iniciadas pelo sujeito surdo sistematicamente	

<b>8. O sujeito surdo tem facilidade em obter resposta/atenção dos familiares às suas iniciações comunicativas</b>	
0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento	
1. O sujeito surdo não obtém atenção dos familiares	
2. Algumas vezes, o sujeito surdo obtém com facilidade a atenção dos familiares	
3. Todas as vezes, o sujeito surdo obtém com facilidade a atenção dos familiares	

<b>9. O sujeito surdo é responsivo às interações comunicativas iniciadas pelos familiares</b>	
0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento	
1. O sujeito surdo não é responsivo às interações comunicativas iniciadas pelos familiares	
2. Algumas vezes, o sujeito surdo é responsivo às interações comunicativas iniciadas pelos familiares	
3. O sujeito surdo é responsivo às interações comunicativas iniciadas pelos familiares sistematicamente	

<b>10. Os familiares mediam o gerenciamento dos turnos com a finalidade de que a participação de todo o grupo seja equilibrada (SOMENTE EM OBSERVAÇÕES ONDE ESTÃO PRESENTES TRÊS PESSOAS OU MAIS)</b>	
0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento	
1. Os familiares não mediam o gerenciamento dos turnos com a finalidade de que a participação de todo o grupo/díade seja equilibrada	
2. Algumas vezes, os familiares mediam o gerenciamento dos turnos com a finalidade de que a participação de todo o grupo/díade seja equilibrada.	
3. Os familiares mediam o gerenciamento dos turnos com a finalidade de que a participação de todo o grupo/díade seja equilibrada de maneira sistemática.	

<b>11. Durante as atividades de conversação, discussão e/ou debate é adotado um formato de interação em rede (somente em observações onde estão presentes três pessoas ou mais)</b>	
0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento	
1. Durante estas atividades não se adota um formato de interação em rede	
2. Durante estas atividades se adota um formato de interação em rede, algumas vezes	
3. Durante estas atividades se adota um formato de interação em rede, quase sempre	

### FUNÇÕES COMUNICATIVAS E ESTRATÉGICAS

<b>1. Os familiares se comunicam em Língua de Sinais?</b>	
0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento	
1. Os familiares não se comunicam em Língua de Sinais	
2. Os familiares se comunicam em Língua de Sinais, parcialmente	
3. Os familiares se comunicam sistematicamente em Língua de Sinais	

<b>2. Os familiares se comunicam formalmente em Língua de Sinais?</b>	
<input type="checkbox"/>	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
<input type="checkbox"/>	1. Os familiares não se comunicam formalmente em Língua de Sinais
<input type="checkbox"/>	2. Os familiares se comunicam formalmente em Língua de Sinais, parcialmente
<input type="checkbox"/>	3. Os familiares se comunicam formalmente em Língua de Sinais, de maneira sistemática
<b>3. Os familiares se comunicam funcionalmente em Língua de Sinais?</b>	
<input type="checkbox"/>	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
<input type="checkbox"/>	1. Os familiares não se comunicam funcionalmente em Língua de Sinais
<input type="checkbox"/>	2. Os familiares se comunicam funcionalmente em Língua de Sinais, parcialmente
<input type="checkbox"/>	3. Os familiares se comunicam funcionalmente em Língua de Sinais, de maneira sistemática
<b>4. Os familiares aproveitam o contexto de comunicação para trabalhar aspectos da Língua de Sinais com o sujeito surdo?</b>	
<input type="checkbox"/>	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
<input type="checkbox"/>	1. Os familiares não aproveitam o contexto para trabalhar aspectos da Língua de Sinais
<input type="checkbox"/>	2. Os familiares aproveitam parcialmente o contexto para trabalhar aspectos da Língua de Sinais
<input type="checkbox"/>	3. Os familiares aproveitam sistematicamente o contexto para trabalhar aspectos Língua de Sinais
<b>5. O sujeito surdo aproveita o contexto de comunicação para trabalhar aspectos da Língua de Sinais com os familiares?</b>	
<input type="checkbox"/>	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
<input type="checkbox"/>	1. O sujeito surdo não aproveita o contexto para trabalhar aspectos da Língua de Sinais
<input type="checkbox"/>	2. O sujeito surdo aproveita parcialmente o contexto para trabalhar aspectos da Língua de Sinais
<input type="checkbox"/>	3. O sujeito surdo aproveita sistematicamente o contexto para trabalhar aspectos Língua de Sinais
<b>7. O sujeito surdo pede por informação</b>	
<input type="checkbox"/>	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
<input type="checkbox"/>	1. O sujeito surdo não pede por informação
<input type="checkbox"/>	2. O sujeito surdo pede por informação poucas vezes
<input type="checkbox"/>	3. O sujeito surdo pede por informação sistematicamente
<b>8.. Os familiares dão atenção e/ou fornece a informação solicitada pelo sujeito surdo</b>	
<input type="checkbox"/>	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
<input type="checkbox"/>	1. Os familiares não dão atenção e/ou não fornece a informação solicitada pelo sujeito surdo
<input type="checkbox"/>	2. Os familiares dão atenção e/ou fornece a informação solicitada pelo sujeito surdo poucas vezes
<input type="checkbox"/>	3. Os familiares dão atenção e/ou fornece a informação solicitada pelo sujeito surdo sistematicamente
<b>9. Os familiares ensinam o sujeito surdo a solicitar informação, fornecendo instruções detalhadas</b>	
<input type="checkbox"/>	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
<input type="checkbox"/>	1. Os familiares não ensinam o sujeito surdo
<input type="checkbox"/>	2. Os familiares ensinam o sujeito surdo algumas vezes
<input type="checkbox"/>	3. Os familiares ensinam o sujeito surdo sistematicamente
<b>10. O sujeito surdo fornece informação de forma detalhada</b>	
<input type="checkbox"/>	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento

	1. O sujeito surdo não fornece informação detalhada
	2. O sujeito surdo fornece informação detalhada algumas vezes
	3. O sujeito surdo fornece informação detalhada sistematicamente

11. O sujeito surdo fornece informação de maneira genérica	
	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
	1. O sujeito surdo não fornece informação genérica
	2. O sujeito surdo fornece informação genérica algumas vezes
	3. O sujeito surdo fornece informação genérica sistematicamente

12. Os familiares ensinam o sujeito surdo a fornecer informação dando a ele instruções detalhadas	
	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
	1. Os familiares não ensinam o sujeito surdo
	2. Os familiares ensinam o sujeito surdo algumas vezes
	3. Os familiares ensinam o sujeito surdo fornecendo instruções detalhadas sistematicamente

13. Os familiares expandem os enunciados do sujeito surdo	
	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
	1. Os familiares não o fazem
	2. Os familiares o fazem algumas vezes
	3. Os familiares o fazem sistematicamente

14. O sujeito surdo melhora seus enunciados a partir da expansão pelos familiares	
	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
	1. Nenhuma ou poucas vezes o sujeito surdo melhora seus enunciados
	2. Algumas vezes o sujeito surdo melhora seu enunciado
	3. A maioria das vezes o sujeito surdo melhora seu enunciado

15. Os familiares tentam esclarecer detalhadamente os conteúdos que o sujeito surdo não entende na interação	
	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
	1. Os familiares não o fazem
	2. Os familiares o fazem algumas vezes
	3. Os familiares o fazem sistematicamente clarificando com detalhes os conteúdos que o sujeito surdo não entendeu

16. O sujeito surdo tenta esclarecer detalhadamente os conteúdos que os familiares não entendem na interação	
	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
	1. O sujeito surdo não o faz
	2. O sujeito surdo faz algumas vezes
	3. O sujeito o faz sistematicamente esclarecendo com detalhes os conteúdos que os familiares não entenderam

17. Os familiares ensinam a sintetizar ou tirar conclusões depois das discussões feitas em casa	
	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
	1. Os familiares não o fazem
	2. Os familiares o fazem algumas vezes

	3. Os familiares o fazem sistematicamente
--	---

<b>18. O sujeito surdo sintetiza ou tira conclusões</b>	
	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
	1. O sujeito surdo não o faz
	2. Algumas vezes o sujeito surdo faz
	3. O sujeito surdo faz sistematicamente

<b>19. O sujeito surdo regula a ação</b>	
	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
	1. O sujeito surdo não o faz
	2. Algumas vezes o sujeito surdo faz
	3. O sujeito surdo faz sistematicamente

<b>20. Os familiares ensinam a regular a ação, dando instruções detalhadas</b>	
	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
	1. Os familiares não ensinam o sujeito surdo
	2. Os familiares ensinam o sujeito surdo algumas vezes
	3. Os familiares sempre ensinam o sujeito surdo dando instruções detalhadas

<b>21. Os familiares ensinam regras de interação social fornecendo instruções detalhadas</b>	
	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
	1. Os familiares não ensinam o sujeito surdo
	2. Os familiares ensinam o sujeito surdo algumas vezes
	3. Os familiares sempre ensinam o sujeito surdo fornecendo instruções detalhadas

<b>22. O sujeito surdo utiliza as regras de interação social</b>	
	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
	1. O sujeito surdo não utiliza as regras
	2. Em alguns momentos o sujeito surdo utiliza as regras
	3. Na maioria dos momentos o sujeito surdo utiliza as regras

<b>23. Os familiares especificam os conhecimentos prévios necessários vinculados a interação atual, de maneira clara e detalhada</b>	
	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
	1. Os familiares não especificam os conhecimentos prévios necessários
	2. Os familiares especificam os conhecimentos prévios necessários algumas vezes
	3. Os familiares sempre especificam de maneira clara e detalhada os conhecimentos prévios necessários

<b>25. Os familiares avaliam positivamente os conteúdos apresentados pelo sujeito surdo</b>	
	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
	1. Os familiares não o fazem
	2. Algumas vezes, os familiares o fazem
	3. Os familiares o fazem de maneira sistemática

<b>26. Os familiares fornecem feedback sobre a competência em Língua de Sinais do sujeito surdo</b>	
---	--

	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
	1. Os familiares não fornecem feedback sobre a competência em Língua de Sinais do sujeito surdo
	2. Os familiares fornecem feedback sobre a competência em Língua de Sinais do sujeito surdo de maneira pouco explícita
	3. Os familiares fornecem feedback sobre a competência em Língua de Sinais do sujeito surdo de maneira explícita

27. Os familiares pedem ao sujeito surdo para que ele autoavalie seus comportamentos comunicativos durante as atividades de Língua de Sinais	
	0. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
	1. Os familiares não solicitam autoavaliação ao sujeito surdo
	2. Os familiares solicitam autoavaliações pouco elaboradas e pouco justificadas
	3. Os familiares solicitam autoavaliações elaboradas e justificadas



Anexo 2 – Parecer de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP)

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Sujeitos surdos e suas famílias ouvintes: avaliação das interações comunicativas

**Pesquisador:** MICHELE

**TOSO Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 73910917.3.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.479.419

#### **Apresentação do Projeto:**

Considerando a importância dada à língua para o desenvolvimento do sujeito e a complexidade do ambiente familiar, quando este é constituído por familiares ouvintes e surdos, acrescenta-se a reflexão de que os tipos de interações comunicativas entre adultos e crianças influenciam a aquisição e desenvolvimento da linguagem das últimas. Portanto, este trabalho propõe como objetivo geral avaliar as interações comunicativas entre sujeitos surdos e seus familiares ouvintes em ambiente doméstico. E seus objetivos específicos são: 1. Propor reflexões junto aos familiares acerca das interações comunicativas; 2. Identificar mudanças necessárias nos comportamentos comunicativos dos familiares visando o desenvolvimento linguístico dos sujeitos surdos. Os participantes da pesquisa serão crianças e adolescentes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e seus familiares ouvintes que estão em processo de aprendizado dessa Língua há pelo menos seis meses. Trata-se de uma pesquisa fundamentada na abordagem histórico cultural de Vygotsky, com caráter descritivo e delineamento do tipo estudo de caso. Os procedimentos serão realizados em três etapas: observações no ambiente doméstico das interações comunicativas entre o sujeito surdo e seus familiares ouvintes que constituirão a primeira e a terceira etapa, e ainda uma etapa de autorreflexão dos familiares sobre as suas próprias interações comunicativas monitoradora pela pesquisadora. Para as observações será utilizado a videogravação para registro e um instrumento norteador intitulado EVALOF (Escala de Avaliação da Linguagem Oral em contexto familiar) o qual contém 32 itens subdivididos em: contexto e

gestão da comunicação, e funções comunicativas e estratégias. Este próprio instrumento possui a versão auto-aplicada a ser empregada na segunda etapa. Espera-se com a avaliação das interações comunicativas entre sujeitos surdos e seus familiares, identificar potencialidades e fragilidades deste processo e propor adequações que favorecerão o desenvolvimento linguístico e, de modo consequente, o desenvolvimento integral dos sujeitos surdos.

**Objetivo da Pesquisa:**

Avaliar as interações comunicativas entre sujeitos surdos e familiares ouvintes em ambiente doméstico

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

São apresentados e contem todas as informações necessárias.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante e atual.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

São apresentados e estão adequados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_967065.pdf	27/09/2017 20:38:00		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	27/09/2017 20:36:39	MICHELE TOSO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.doc	26/07/2017 23:12:09	MICHELE TOSO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_anuencia.jpg	26/07/2017 23:07:33	MICHELE TOSO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	proejeto_CEP.doc	26/07/2017 22:52:29	MICHELE TOSO	Aceito

Investigador				
--------------	--	--	--	--

Continuação do Parecer: 2.479.419

Página 02 de

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 31 de Janeiro de 2018

---

**Assinado por:**  
**Priscilla Hortense**  
**( Coordenador )**