

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Camila Terragno dos Santos

A LÍNGUA DE SINAIS E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA

Porto Alegre/RS
2024

Camila Terragno dos Santos

A LÍNGUA DE SINAIS E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA

Trabalho de Curso, apresentado à Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Graciele Marjana Kraemer

Porto Alegre/RS

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Santos, Camila Terragno dos
A língua de sinais e o desenvolvimento da criança
surda / Camila Terragno dos Santos. -- 2024.
56 f.
Orientadora: Graciele Marjana Kraemer.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade
de Educação, Licenciatura em Pedagogia, Porto Alegre,
BR-RS, 2024.

1. Comunidade surda. 2. Aquisição linguística. 3.
Ambiente Linguístico. 4. Infância surda. I. Marjana
Kraemer, Graciele, orient. II. Título.

RESUMO

A presente pesquisa, estruturada como um estudo de caso, tem como foco central investigar a relação entre a Língua de Sinais e o desenvolvimento da criança surda. O objetivo geral é compreender como o ambiente linguístico contribui para o desenvolvimento da criança surda, destacando a importância da Língua de Sinais para promover um crescimento integral e pleno. A pesquisa se desdobra em três objetivos específicos: 1) analisar o desenvolvimento linguístico da criança surda; 2) discutir as condições necessárias para a efetivação de um ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento dessas crianças e 3) problematizar como o ambiente linguístico contribui no desenvolvimento social e comunicativo da criança surda. Para atingir os objetivos propostos, foram utilizadas três abordagens metodológicas principais: a observação sistemática do ambiente escolar da criança em questão, sem roteiro prévio, entrevista semiestruturada com uma docente de uma escola Especial de Surdos de Porto Alegre, e a leitura e análise de textos acadêmicos e teóricos. Os eixos de análises foram organizados em dois temas principais: 1) ausência da Língua e seus efeitos no desenvolvimento da criança surda e 2) acesso à Língua de Sinais, aquisição linguística e inserção na cultura surda. A leitura de materiais relevantes foi essencial para fundamentar teoricamente a pesquisa e contextualizar as práticas educativas e as necessidades das crianças surdas. Os resultados indicaram que, antes de ter contato com a Língua de Sinais, a criança era considerada tímida, com dificuldades de interação social. Após o contato e início da aquisição linguística, observou-se uma melhora significativa não apenas na comunicação, mas também nas relações sociais, evidenciando-se a importância de um ambiente linguístico favorável. A pesquisa enfatiza a necessidade de garantir que as crianças surdas tenham acesso a um ambiente linguístico rico e adaptado desde cedo, pois o uso consistente da Língua de Sinais faz-se fundamental para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos sujeitos, permitindo-lhes estabelecer comunicação efetiva, construir relações e se desenvolver plenamente na sociedade.

Palavras-chave: Comunidade Surda; Aquisição Linguística; Ambiente Linguístico; Infância surda.

ABSTRACT

The present research, structured as a case study, focuses on investigating the relationship between sign language and the development of deaf children. The general objective is to understand how the linguistic environment contributes to the development of deaf children, highlighting the importance of sign language in fostering comprehensive and full growth. The research is divided into three specific objectives: 1) to analyze the linguistic development of deaf children; 2) to discuss the conditions necessary to create a linguistic environment favorable to the development of these children; and 3) to problematize how the linguistic environment influences the social and communicative development of deaf children. To achieve these objectives, three main methodological approaches were used: unsystematic observation of the child's school environment without a pre-set script, semi-structured interviews with a teacher from a special school for the deaf in Porto Alegre, and the reading and analysis of academic and theoretical texts. The analysis was organized around two main themes: 1) absence of Language and its effects on the development of the deaf child, and 2) access to sign language, linguistic acquisition, and integration into Deaf culture. The reading of relevant materials was essential for theoretically grounding the research and contextualizing educational practices and the needs of deaf children. The results indicated that, before coming into contact with sign language, the child was considered shy and had difficulties with social interaction. After beginning sign language acquisition, a significant improvement was observed not only in communication but also in social relationships, highlighting the importance of a supportive linguistic environment. The research emphasizes the need to ensure that deaf children have access to a rich and adapted linguistic environment from an early age, as the consistent use of Sign Language is fundamental for the subjects' linguistic, cognitive and social development, allowing them to establish effective communication, build relationships and fully develop in society.

Keywords: Deaf Community; Linguistic Acquisition; Linguistic Environment; Deaf childhood.

AGRADECIMENTOS

Quando falamos em agradecimentos, penso que um sonoro “obrigada” não basta ao sentimento de vencedora que sinto ao entregar este trabalho, agradecer parece pouco, perto de tudo aquilo que eu gostaria de expressar, então, além de agradecer, passo também a dedicar: este Trabalho de Curso não seria possível sem o apoio e a colaboração de diversas pessoas.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pela saúde, força e perseverança para concluir mais esta etapa da minha vida acadêmica.

Em segundo, agradeço e dedico a minha trajetória aos meus queridos pais, Ana e Roberto. Dedico este trabalho com todo o meu amor e gratidão. Vocês foram a base de tudo o que sou e a força por trás de cada uma das minhas conquistas. Desde os primeiros passos, até este momento tão significativo, vocês estiveram ao meu lado, oferecendo apoio incondicional, sabedoria e amor inabalável. Suas orientações e sacrifícios foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. Obrigada por acreditarem em mim, mesmo nos momentos que duvidei de mim mesma, por cada conselho, cada abraço reconfortante e por serem o exemplo de dedicação e resiliência que sempre me inspirou. Este trabalho é tanto de vocês quanto meu, pois, sem o apoio e a motivação que vocês me proporcionaram, nada disso seria possível. Aos meus irmãos, Carolini e Denis, pelo apoio constante e por sempre estarem ao meu lado, tornando essa jornada mais leve e cheia de momentos especiais.

Agradeço e dedico também a meu noivo, Felipe. Sua paciência, amor e apoio incondicional foram os pilares que sustentaram minha determinação e coragem para seguir em frente. Nos momentos de cansaço, suas palavras de encorajamento me deram força, nas horas de dúvida, sua confiança em mim renovou minha fé. Agradeço por estar ao meu lado, por entender minhas ausências e por celebrar comigo cada pequena vitória. Sua presença foi essencial para a conclusão deste trabalho, e sou imensamente grata por ter você em minha vida.

Agradeço e dedico à minha família, cada um de vocês contribuiu de maneira especial para que eu pudesse alcançar este momento. Em especial à minha prima, Helen, que sempre confiou e me ensinou a enxergar o meu potencial, e meu cunhado, Cláudio, que permitiu que eu conhecesse seu mundo, ensinando-me tudo que era possível.

À minha orientadora, Graciele Marjana, pela orientação, paciência, dedicação e valiosas contribuições durante todo o processo de elaboração deste trabalho. Durante o percurso de escrita, houve diversas barreiras que dificultaram o avanço e me fizeram crer que não seria possível a finalização desta pesquisa, mas suas palavras e apoio me mantiveram firmes, quando eu pensei em desistir, e, com calorosas palavras, me manteve engajada, mostrando-me que eu poderia sempre fazer melhor. Obrigada por não desistir de mim.

Aos colegas e amigos, pela camaradagem, apoio e momentos compartilhados durante nossa trajetória acadêmica. A troca de experiências e a colaboração de vocês foram essenciais para a conclusão deste trabalho. Em especial a Fernanda Fetter, que trilhou cada etapa do percurso acadêmico comigo e esteve presente, além de cada conquista, também em cada desafio.

Um agradecimento especial à minha amiga de longa data, Nathielli Ferreira, uma das principais pessoas que me incentivam e me guiam desde o início desse percurso. A universidade se tornou um objetivo graças às conversas cuidadosas, à confiança e incentivo que me deste naquele momento da minha vida, além de me auxiliar no processo de ingresso, tu nunca soltaste minha mão durante a vida acadêmica e hoje permanece aqui para comemorar mais essa conquista. Amiga, obrigada, te dedico este trabalho, assim como te dedico a minha trajetória, que só foi possível graças à tua mão amiga.

Aos professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelos ensinamentos, incentivo e por compartilharem seus conhecimentos ao longo desses anos. Cada um de vocês contribuiu significativamente para a minha formação acadêmica e pessoal.

Agradeço também às instituições e profissionais que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste estudo, seja por meio de entrevistas, fornecimento de materiais ou qualquer outro tipo de suporte.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todos que, de alguma forma, estiveram a meu lado e acreditaram em meu potencial. A conclusão deste trabalho é resultado de um esforço conjunto e de muitas mãos amigas.

Com todo o meu amor e respeito, dedico este TC a vocês.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	8
2	INTRODUÇÃO	12
3	METODOLOGIA	14
3.1	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	14
3.2	A COMUNIDADE SURDA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA	16
4	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	20
4.1	A LÍNGUA DE SINAIS	21
4.2	A LINGUAGEM E O IMPACTO DO AMBIENTE LINGUÍSTICO	24
5	ASPECTOS DA VIDA DA CRIANÇA SURDA: AS EXPECTATIVAS FAMILIARES, IDENTIDADE E ESCOLA	27
5.1	A FAMÍLIA E AS EXPECTATIVAS DA GESTAÇÃO	27
5.2	O SUJEITO SURDO E A LÍNGUA DE SINAIS	30
5.3	A CRIANÇA SURDA NO ESPAÇO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE	32
6	DESENVOLVIMENTO E AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA DA CRIANÇA SURDA	37
6.1	AUSÊNCIA DA LÍNGUA E OS EFEITOS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA	37
6.2	ACESSO À LÍNGUA DE SINAIS, AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA E INSERÇÃO NA CULTURA SURDA	42
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
	REFERÊNCIAS	48

1 APRESENTAÇÃO

Durante minha trajetória, a educação sempre se destacou em dois aspectos: a paixão por aprender e o desejo de ensinar. Quando criança, voltava para casa animada após um dia repleto de aprendizados na escola, ansiosa para compartilhar com minhas primas mais novas, por meio de brincadeiras, o que havia acabado de descobrir. Isso me fascinava e me fazia feliz. À medida que crescia, minha vontade de ensinar expandiu-se. Ajudar colegas com dificuldades em alguma matéria confirmava a minha certeza de que era na educação que eu queria traçar meu caminho.

Apesar do meu amor pela educação, havia um aspecto importante que não se encaixava nos ideais de professora que eu idealizava antes de entrar na universidade: a Educação Especial. Esse campo de conhecimento não fazia parte dos meus interesses, em grande parte devido à minha falta de familiaridade com a área e à escassa abordagem nos ambientes escolares que frequentei. Recordo-me de ter colegas com deficiência em processo de inclusão escolar, mas nenhum deles permanecia até o final do ano letivo. Eu tinha ciência de suas existências, mas não havia desenvolvido experiências escolares significativas com eles.

Ao ingressar na universidade, cursei duas disciplinas essenciais para o meu percurso acadêmico, ambas relacionadas a pessoas com deficiência: Educação Especial e Inclusão, ministrada pela professora Lodenir Karnopp, e Libras, pela professora Camila Guerra. Essas disciplinas foram fundamentais para as minhas escolhas e deram ênfase a este estudo.

Na disciplina de Educação Especial e Inclusão, tive a oportunidade de entender melhor o campo e seu público-alvo. Uma frase da professora marcou profundamente minha experiência acadêmica: “Eles estão em todas as partes, quem não os enxerga somos nós”. Essa reflexão transformou meu olhar, levando-me à decisão de ser uma educadora atenta a todos os alunos, de modo que a Educação Especial tornou-se uma escolha decisiva para mim.

Já a disciplina de Libras se tornou uma curiosidade, pois conheço um adulto surdo há pouco mais de oito anos, embora nunca tenha travado nenhum tipo de comunicação com ele, sobretudo por dois motivos: 1) eu não entendia sua forma de comunicação e 2) eu não queria aprender porque tinha medo. Um medo do

desconhecido, aquele tipo de bloqueio que nos faz acreditar que não somos capazes, então preferimos nem tentar.

Cláudio¹, hoje com 32 anos, nasceu com a condição de surdez e vivia com sua avó ouvinte, que desconhecia a condição do neto. Após os quatro anos de idade, ele foi adotado por seus tios paternos, que, toda vez que tentavam com ele se comunicar, percebiam que ele não respondia. Quando questionaram a avó, ela informou que, para atenção de Cláudio, era preciso o toque físico, único modo pelo qual ele “entendia” que estava sendo chamado. Com essa informação, os pais de Cláudio procuraram apoio médico e obtiveram o laudo de surdez profunda. A partir desse diagnóstico, eles buscaram lugares e pessoas que os acolhessem e auxiliassem nesse novo desafio, tendo em vista que a Língua de Sinais era desconhecida pela família, assim como a existência da comunidade surda. Somente após o encontro com seus pares surdos, Cláudio começou seu desenvolvimento linguístico. Então, uma criança “tímida” e “muito quieta”, como relatado, tornou-se uma criança participativa e brincalhona, como qualquer outra. Mesmo sendo criado por uma família ouvinte, que aprendeu a Língua de Sinais para a comunicação familiar, sua preferência era estar com seus amigos da comunidade surda, que interagiam de forma natural com ele.

Quando comecei a estudar Libras, encantei-me pela língua e decidi conhecer Cláudio e a cultura da comunidade surda. Aprendi mais sobre a Língua de Sinais com ele e seus amigos, e percebi que quanto mais pessoas entendessem essa língua, melhor seria para todos em termos de comunicação. Segundo Strobel (2007, p. 21),

A sociedade não conhece nada sobre o povo surdo e, na maioria das vezes, fica com receio e apreensiva, sem saber como se relacionar com os sujeitos surdos, ou tratam-nos de forma paternal, como ‘coitadinhos’, ‘que pena’, ou lida como se tivessem uma ‘doença contagiosa’ ou de forma preconceituosa e outros estereótipos causados pela falta de conhecimento.

A Língua de Sinais, apesar de ainda pouco difundida entre os ouvintes, é essencial para a comunicação das pessoas surdas e da comunidade surda, que inclui não apenas surdos, mas também familiares, pesquisadores e outros indivíduos que não precisam ser surdos para dela fazer parte.

¹ Cláudio é um nome fictício utilizado para preservar a identidade do membro da família.

No ano de 2019, minha irmã trabalhava em uma farmácia e, em certo dia, ela me ligou pedindo auxílio. Um cliente surdo estava no local, bastante agitado; algo desagradável havia ocorrido, mas ninguém ali conseguia entender o que ele estava tentando comunicar. Minha irmã esperava que eu pudesse, ao menos, captar o essencial do que aquele rapaz precisava. No entanto, meu conhecimento em Libras era muito limitado, e o estado nervoso do cliente tornava ainda mais difícil compreender o que ele desejava expressar. Infelizmente, não pude ser de grande ajuda.

Esse episódio me fez reconhecer a urgência de expandir meus estudos sobre a Língua de Sinais. Decidi que não queria mais me encontrar em uma posição onde a incapacidade de entender uma forma de comunicação me impedisse de auxiliar alguém. Foi então que intensifiquei meu foco em pesquisas voltadas para a educação de surdos. Para se aproximar da cultura surda, é preciso primeiramente compreender que a Língua de Sinais é um marcador cultural na comunidade surda,

[...] é imperiosa a necessidade dos surdos terem como sua língua materna a modalidade linguística de sinais... Assim, além de adquirirem uma identidade linguística que os conduzirá a uma sociabilização nas comunidades surdas, terão mais chances de se tornarem pessoas letradas em ambas as sociedades, a dos ouvintes e a dos surdos (Finau, 2006, p. 226).

A sociedade frequentemente subestima a importância dessa forma de comunicação, significando a comunidade surda como uma minoria linguística. Para Dizeu e Caporali (2005, p. 584):

Vivemos em uma sociedade na qual a língua oral é imperativa, e por consequência caberá a todos que fazem parte dela se adequarem aos seus meios de comunicação, independentemente de suas possibilidades. Qualquer outra forma de comunicação, como ocorre com a língua de sinais, é considerada inferior e impossível de ser comparada com as línguas orais.

Nesse contexto, é relevante considerar que os dados do último censo demográfico, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam para a existência de 9,7 milhões de pessoas com algum grau de deficiência auditiva no Brasil (IBGE, 2012). Diante dessa informação, alinho-me à perspectiva de Witches (2021), que destaca em suas pesquisas que nem toda criança surda tem a oportunidade de desenvolver-se bilíngue e, na maioria dos casos, não cresce em lares onde o ambiente linguístico favorece a aquisição de uma língua de sinais.

Tendo em vista essa realidade, ao longo da minha formação em Pedagogia, realizei, no ano de 2022, o Estágio de Docência I, um componente curricular obrigatório do curso de licenciatura em Pedagogia. Minha experiência ocorreu em uma Escola Especial para Surdos localizada em Porto Alegre. Foi nesse estágio que tive meu primeiro contato direto com crianças surdas e com a abordagem da educação bilíngue para surdos. A escola em questão atende desde a Educação Infantil até o último ano do Ensino Fundamental e se caracteriza por ser uma instituição de natureza privada. Considerando as experiências pedagógicas vivenciadas ao longo da atuação no Estágio de docência, passo, no presente estudo, a problematizar: **como o ambiente linguístico contribui para o desenvolvimento da criança surda?**

Em vista do problema de pesquisa, objetiva-se analisar a contribuição do ambiente linguístico no desenvolvimento da criança surda.

Esse objetivo será desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

- 1) analisar o desenvolvimento linguístico na criança surda;
- 2) discutir as condições para a efetivação de um ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento da criança surda;
- 3) problematizar como o ambiente linguístico influencia o desenvolvimento social e comunicativo da criança surda.

Feito esse desdobramento, analisarei em dois eixos os aspectos relacionados à criança², que é o estudo de caso analisado em questão em dois temas principais: 1) ausência da Língua e seus efeitos no desenvolvimento da criança surda e 2) acesso à Língua de Sinais, aquisição linguística e inserção na cultura surda.

Dessa forma, após o capítulo metodológico, prossigo com a seção que aborda os objetivos específicos delineados, os quais serão tratados de forma integrada nos capítulos quatro e cinco. Nesses capítulos, eles serão explorados em consonância com os textos e a literatura analisada. No capítulo quatro, iniciarei uma revisão bibliográfica apresentando uma visão histórica da Língua de Sinais e do ambiente linguístico. No capítulo cinco, por sua vez, dedicar-me-ei à discussão das condições necessárias para a criação de um ambiente linguístico propício, analisando como tal ambiente afeta o desenvolvimento social e comunicativo da criança surda. Esse capítulo abordará, desde o momento da descoberta do diagnóstico pela família, até a construção da identidade da criança surda e o contexto escolar.

² O termo “criança” está sendo utilizado para preservar a identidade da criança real.

Após a apresentação detalhada dos objetivos específicos nos capítulos quatro e cinco, dedicados ao desenvolvimento da criança surda e às condições para um ambiente linguístico positivo, o capítulo seis se concentrará na análise de dados. Nesse capítulo, farei análise minuciosa dos dados reunidos durante a observação da criança surda, com ênfase nas informações derivadas de entrevistas e observações. A análise tem como objetivo investigar a manifestação prática dos elementos discutidos nos capítulos anteriores, oferecendo uma compreensão aprofundada do efeito do ambiente linguístico sobre o desenvolvimento da criança estudada.

Dadas minhas inclinações pessoais em relação ao tema da pesquisa aqui desenvolvido, prossigo agora para expandir a introdução do tema de pesquisa.

2 INTRODUÇÃO

Ao longo de muitos séculos, pessoas surdas enfrentaram inúmeros desafios e discriminações que tiveram um impacto profundo em suas vidas e oportunidades. A falta de compreensão e aceitação da surdez resultou na marginalização dos surdos na sociedade, culminando em experiências de exclusão e embaraços consideráveis em diversos aspectos da vida.

Nesse cenário, “as famílias ouvintes ‘escondiam’ os filhos surdos pela “vergonha”³ de ter concebido uma criança fora dos padrões considerados como normais” (Monteiro, 2006, p. 294). Eram vistos pela comunidade em geral como aberrações ou castigos divinos (Mori; Sander, 2015, p. 2). Tal estigma dificultava sobremaneira o desenvolvimento e a expressão dos indivíduos surdos ou com deficiência auditiva, obstando sua inclusão social. A língua de sinais, além de não ser praticada socialmente, não era respeitada; considerava-se o ato de gesticular como indecoroso, de modo que não deveria ser realizado em público. Conforme Monteiro (2006, p. 294)

A comunicação dos pais com os filhos surdos era muito complexa, pois esses não sabiam a Língua de Sinais e também não a aceitavam; achavam que era ‘feio’ fazer ‘gesto’ ou ‘mímica’ (não Língua de Sinais) como forma de comunicação com sua criança e, conseqüentemente, não aceitavam a língua de sinais como a primeira língua dos surdos. Os filhos Surdos, por sua vez, sentiam-se ‘isolados’ e sem comunicação alguma. Deste modo, muitas vezes criavam ‘complexos’ e/ou ficavam ‘nervosos’.

A história da educação de surdos é pontuada por processos e movimentos políticos que visam consolidar o reconhecimento e a valorização da Língua de Sinais como um meio legítimo de comunicação e expressão para a comunidade surda. Durante um extenso período, a educação de surdos foi pautada por métodos oralistas, que privilegiavam o uso da fala e limitavam o acesso à Língua de Sinais.

Entretanto, com o passar do tempo, observou-se um movimento cada vez mais forte em direção ao reconhecimento da importância da Língua de Sinais para a educação e para a vida das pessoas surdas. Tal reconhecimento foi formalizado no

³No passado, a vergonha ou o estigma associado aos filhos surdos nas famílias muitas vezes decorriam de uma falta de compreensão e preconceito social. As pessoas tinham um conhecimento limitado sobre a surdez e suas implicações, e muitas vezes associavam a condição a deficiências intelectuais ou morais, o que era alimentado por estereótipos e crenças negativas. Além disso, a surdez era vista como uma marca de desonra ou uma deficiência que precisava ser escondida para preservar a ‘imagem’ da família.

Brasil pela Lei nº 10.436 de 2002, que reconhece a Língua de Sinais como a primeira língua dos indivíduos surdos. A luta política pela legitimação da Língua de Sinais, conduzida pela comunidade surda, amplia o espectro de reivindicações pelo direito à expressão e à socialização, fundamentando-se “antes de qualquer coisa, nos direitos sociais de cidadania, em especial o direito à comunicação em igualdade de oportunidade com o ouvinte nas várias esferas da vida social” (Brito, 2016, p. 767).

Refletindo sobre esse marco histórico nas batalhas travadas pela comunidade surda, ressalto que a aquisição da linguagem é um elemento determinante no desenvolvimento humano, exercendo papel fundamental na formação da identidade e na construção cultural dos indivíduos. Para crianças surdas, a Língua de Sinais exerce uma função de grande relevância, sendo imprescindível para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social de maneira plena.

Se incluir é garantir o acesso de todos aos bens culturais, materiais e imateriais, construídos pela humanidade no seu processo de socialização, então temos que pensar que uma língua – que é um bem imaterial e cultural – precisa ser usada pelos diferentes indivíduos, a fim de possibilitar o acesso aos meios criados para a sobrevivência em sociedade (Corá; Abreu; Graff, 2020, p. 3).

Nesse contexto, o ambiente linguístico em que a criança surda está inserida influencia diretamente na sua habilidade de adquirir e usar a Língua de Sinais de forma eficaz. Em vista disso, o presente estudo objetiva analisar a contribuição do ambiente linguístico no desenvolvimento da criança surda. Para tal, primeiramente, busca-se analisar o desenvolvimento linguístico da criança surda, investigando como as interações diárias e a exposição à língua podem afetá-la nesse processo. Em segundo lugar, discutem-se as condições para a efetivação de um ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento da criança surda. Por fim, problematiza-se como o ambiente linguístico contribui no desenvolvimento da criança surda.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, serão apresentados o percurso metodológico e as técnicas empregadas na produção de dados para o presente estudo. A construção metodológica estrutura a pesquisa e confere, ao processo, condições para a validade do estudo proposto, possibilitando que os resultados sejam analisados a partir de critérios consolidados no campo da Educação. Assim, na presente seção, apresento o contexto do estudo, os participantes envolvidos, os procedimentos de produção e análise inicial de dados.

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa em questão caracteriza-se por uma abordagem exploratória, com o intuito de aproximar-se da realidade da criança surda e seu processo de aquisição linguística, tornando essa questão mais evidente em suas particularidades e/ou desenvolvendo hipóteses a partir da compreensão dos fenômenos que o permeiam. O planejamento é “bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (Gil, 2002, p. 41). Tal flexibilidade metodológica auxilia o pesquisador na adaptação da pesquisa às complexidades e nuances que a investigação pode apresentar, assegurando que todas as dimensões pertinentes sejam contempladas.

A metodologia adotada é qualitativa, o que permite explorar os aspectos subjetivos e as complexas relações sociais que envolvem o objeto de estudo. Conforme Proetti (2017, p. 7), a pesquisa qualitativa é realizada “no local de origem dos fatos (objetos de estudo) e tem por objetivo demonstrar os resultados pelo sentido lógico/coerente que eles apresentam, ou seja, o sentido lógico que resulta do tratamento científico empenhado pelo pesquisador”. Isso, por sua vez, permite “investigar os fatos e compreendê-los no contexto em que eles ocorreram ou ocorrem, pois o pesquisador vai a campo para levantamento e coleta de dados, analisa-os e pode entender a dinâmica dos fatos” (Proetti, 2017, p. 7). A imersão do pesquisador no contexto da pesquisa permite que a produção de dados contribua para uma análise aprofundada, ampliando a construção do conhecimento e contextualizando os aspectos específicos dos dados gerados.

No que tange à estratégia de pesquisa, optou-se pelo estudo de caso para aprofundar a compreensão de um indivíduo ou situação particular. Nesse formato, o pesquisador não controla eventos e variáveis, mas busca “apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto” (Martins; Theóphilo, 2009, p. 62).

O estudo de caso oferece a possibilidade de explorar detalhadamente um contexto, capturando as complexidades e peculiaridades do objeto de estudo, considerando tanto os elementos explícitos quanto os implícitos que influenciam as dinâmicas observadas. Para a realização desta pesquisa, os instrumentos utilizados na coleta de dados foram observações e uma entrevista semiestruturada com a professora⁴, que trabalha em uma escola especial para surdos em Porto Alegre.

A escolha do tema da pesquisa ocorreu após observações assistemáticas, onde o pesquisador observa e registra informações de forma casual e não estruturada, sem seguir um plano ou método rigoroso. Nessa modalidade, o “pesquisador permanece abstraído da situação estudada, apenas observa de maneira espontânea como os fatos ocorrem e controla os dados obtidos” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 74).

As observações ocorreram durante a prática do Estágio de Docência I que ocorreu entre os meses de agosto e outubro durante o ano de 2022, em uma Escola Especial para Surdos em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. No estágio, as atividades incluíam auxiliar a professora titular nas tarefas diárias e desenvolver atividades para os alunos realizarem de forma autônoma. Isso possibilitou uma maior aproximação entre mim e os alunos surdos, permitindo-me constatar variações no domínio linguístico dos estudantes. Fizeram parte das observações a maneira como os alunos relacionavam-se com a professora e entre si, como eles exploravam a língua de sinais entre eles, como recebiam as propostas da professora e como eram realizadas. Percebeu-se que a turma não era muito receptiva com pessoas novas, que as crianças surdas não permitiram de maneira tão rápida alguém de fora se aproximar, o que tornou as observações mais atentas para o comportamento e criatividade para desenvolver estratégias para posteriormente aplicar com a turma.

Observar que muitas crianças surdas não possuem um domínio linguístico adequado à sua idade gerou questionamentos sobre as causas dessa situação, motivando a problematização aqui desenvolvida. Uma das observações focou em

⁴ O termo “professora” está sendo utilizado para preservar a identidade da professora real.

uma menina surda de sete anos, criada em um ambiente familiar de ouvintes, cujo primeiro contato com a língua ocorreu no ambiente escolar.

Além da observação, foi realizada uma entrevista semiestruturada com uma professora da instituição sobre a aquisição linguística da mencionada criança surda. Esse tipo de entrevista permite uma expressão livre do entrevistado em relação a pontos específicos que surgem durante a conversa, promovendo um diálogo aberto e exploratório, o que “permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 72).

É fundamental ressaltar que, em respeito aos princípios éticos na pesquisa com seres humanos, não há identificação da criança observada e não foram realizadas entrevistas com ela. A professora participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando com sua participação no estudo.

O convite para a entrevista foi enviado à professora em abril de 2024, por meio de rede social, facilitando a coordenação e agendamento do encontro. Após o intervalo de dois anos desde a realização da observação no estágio I, o encontro foi realizado em uma cafeteria, proporcionando um ambiente informal e confortável para a conversa, ocasião em que foram brevemente apresentados os aspectos relacionados à temática do estudo e às questões que compõem a análise.

Atualmente, a criança surda não é mais aluna da professora, pois avançou para uma nova turma dentro da mesma escola. No entanto, a professora ainda mantém contato com a criança e continua acompanhando seu desenvolvimento. Esse acompanhamento permite observar como a criança tem se adaptado e progredido em sua nova turma, refletindo a continuidade do suporte educacional e o impacto das intervenções realizadas anteriormente. A entrevista foi organizada a partir das seguintes questões norteadoras:

Quadro 1 – Questões Norteadoras

- 1) Como ocorreu o diagnóstico de surdez da criança surda? Com que idade?
- 2) Quais as condições de desenvolvimento linguístico da criança surda quando ela ingressou na escola?
- 3) Como ocorreram os processos de interação social com os professores?
- 4) Como ocorreram os processos de interação social com os colegas estudantes?
- 5) Como a criança surda recebia as informações e as propostas pedagógicas desenvolvidas pelo/a professor/a?

- 6) Como foi o processo de desenvolvimento linguístico da criança surda durante o período de frequência das aulas?
- 7) Após a frequência da criança surda na escola, como foi observada a sua interação linguística com a família?
- 8) Que aspectos foram observados em relação a atitudes e ações desenvolvidas pela criança surda no decurso de seu desenvolvimento linguístico?
- 9) Você verifica aspectos relevantes no desenvolvimento linguístico da Língua Portuguesa, a partir da interação linguística da criança surda? Poderia destacar alguns?
- 10) Que outros aspectos destacaria em relação ao desenvolvimento e aprendizagem da criança surda, a partir de seu processo de desenvolvimento linguístico e de interação social com outros sujeitos surdos?

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

A partir dessa configuração metodológica, passo na sequência a desdobrar conceitualmente aspectos que corroboram a fundamentação da análise. Para isso, o conceito de comunidade surda é essencial para compreender aspectos relacionados à aquisição linguística e o desenvolvimento da criança surda.

3.2 A COMUNIDADE SURDA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA

Considerando o foco desta pesquisa, é relevante aprofundar a compreensão do conceito de comunidade surda. Lopes, Rosa e Kraemer (2023, p. 4) definem comunidade como “atrelado à condição cultural e à organização de modos de vida de grupos sociais distintos”. Isso implica que existem diversos grupos sociais que se identificam entre si, criando laços que reforçam a coesão e a identidade coletiva.

Esses grupos formam comunidades fundamentadas em experiências compartilhadas e valores comuns, fortalecendo vínculos que unem indivíduos com características e interesses similares. Portanto, para entender profundamente a cultura surda, é imprescindível reconhecer que essa cultura vai além da ausência de audição, englobando uma rede complexa de interações sociais, práticas e valores compartilhados entre seus membros através da vivência comunitária.

Quando nos referimos à comunidade surda, frequentemente imaginamos um conjunto formado exclusivamente por pessoas com algum grau de surdez. No entanto, “das comunidades surdas geralmente fazem parte, além dos próprios surdos, motivo principal da própria existência da sociedade, parentes, profissionais ou ainda surdos que vêm de outros lugares” (Couto, 2005, p. 209). Esse conceito

reflete a natureza interdependente da comunidade surda, onde membros ouvintes desempenham papéis significativos.

A Língua de Sinais é um elemento cultural marcante na vida do indivíduo surdo, desempenhando um papel decisivo na formação de identidades e na promoção da coesão social dentro da comunidade. Pizzio e Quadros (2011) destacam que mais de 90% dos surdos são filhos de pais ouvintes. Assim, a maioria dos surdos nasce, cresce e se desenvolve em ambientes onde a língua oral é predominante, o que resulta frequentemente em uma aquisição tardia da Língua de Sinais.

Em famílias ouvintes, é desafiador criar um ambiente linguístico adequado ao surdo, pois “a maioria dos pais ouvintes não conseguem interação comunicativa com o filho surdo pelo desconhecimento que têm da língua de sinais ou ainda pela rejeição a ela, em consequência da falta de informação e do preconceito” (Barbosa, 2004, p. 22). Nesse contexto, o processo de aceitação do diagnóstico de surdez, a aquisição da Língua de Sinais e a transição da fala oral para a comunicação em Língua de Sinais é gradual e, em muitos casos, não ocorre, o que pode limitar substancialmente a exposição e a prática linguística do indivíduo surdo. Tal situação frequentemente leva a sentimentos de exclusão e isolamento, prejudicando tanto o desenvolvimento linguístico quanto o emocional da criança surda.

Nesse contexto, o envolvimento da família na comunidade surda torna-se essencial. Ao integrar-se nessa comunidade, a família não só conecta os dois mundos (surdos e ouvintes), mas também fomenta a compreensão mútua, reforça os laços identitários, promove a inserção cultural do indivíduo e facilita sua inclusão e integração social. O engajamento entre os membros da comunidade surda promove um sentimento de pertencimento e identidade vital para a vida social e cultural dos indivíduos, pois “a relação surdo-surdo é direta como um combustível cognitivo que, pela similaridade da experiência visual, intensifica os processos culturais” (Gomes, 2011, p. 54). É nesse espaço que o indivíduo surdo sente-se acolhido e promove um movimento de partilha utilizando como referência a Língua de Sinais, um artefato cultural da comunidade surda.

De acordo com Perlin (2005, p. 52), “a identidade é algo em questão, em construção móvel, que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições”. As trocas interpessoais

auxiliam nesse processo de busca e contribuem para o aprendizado e desenvolvimento.

Perlin também ressalta que a cultura ouvinte tende a marginalizar a surdez, tratando-a sob a perspectiva da deficiência e, frequentemente, enfatizando a ausência de audição em detrimento dos processos culturais que caracterizam a vida e o desenvolvimento dos sujeitos surdos. Como consequência, os indivíduos surdos frequentemente só se sentem plenamente aceitos entre seus pares, pois a “[...] identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo, nas suas múltiplas identidades, sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda” (Perlin, 2005, p. 53).

Sendo a comunidade surda composta por sujeitos surdos e ouvintes, a constituição cultural é impulsionada por características próprias das trocas ali estabelecidas. Esse espaço de pertencimento e de constituição de formas de vida singulares é fundamental para o desenvolvimento da criança surda. Nesse sentido, a comunidade surda mobiliza formas de ser e estar no mundo.

Entendo que, quando uma pessoa ouvinte frequenta a comunidade surda, geralmente possui algum laço com um dos membros, muitas vezes sendo um familiar. Essas pessoas participam de palestras, eventos, reuniões, entre outras atividades. Contudo, quando a atividade termina e o grupo se dispersa, as práticas e comportamentos típicos de ouvintes ressurgem rapidamente e de forma natural. Em outras palavras, há um esforço consciente para “fazer parte” da comunidade surda enquanto estão naquele espaço, mas esse esforço se dissipa assim que as atividades se encerram. Fora desse contexto, não há mais a necessidade de continuar utilizando a Língua de Sinais. Por outro lado, para a pessoa surda, essas práticas e o uso da Língua de Sinais estão intrinsecamente ligados a todos os aspectos de sua vida, constituindo uma parte inseparável de sua identidade, independentemente do espaço em que se encontra.

Neste capítulo, explorou-se o conceito de comunidade surda, enfatizando sua importância na construção da identidade e cultura dos indivíduos surdos. Compreendemos que a comunidade surda vai além de um grupo de pessoas com uma característica em comum; ela representa um espaço de acolhimento, troca de experiências e resistência, onde a Língua Brasileira de Sinais (Libras) desempenha um papel central. Essa comunidade proporciona um senso de pertencimento e apoio fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social dos surdos.

No capítulo subsequente, avançaremos para a revisão bibliográfica, onde serão analisados estudos e publicações relevantes sobre a Língua de Sinais, o ambiente linguístico e a educação de surdos.

4 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O presente capítulo tem como propósito apresentar algumas perspectivas teórico-analíticas relacionadas à Língua de Sinais e ao contexto linguístico. Considero relevante iniciar esta seção destacando a importância da comunicação para o desenvolvimento do indivíduo, reconhecendo-a como um dos alicerces essenciais para o crescimento humano e a integração social. A capacidade de comunicar-se permite aos indivíduos expressarem suas necessidades, desejos, emoções e pensamentos.

Desde a mais tenra idade, o ser humano apresenta necessidades que só podem ser satisfeitas pelo adulto responsável por seu cuidado. Para manifestar essas necessidades e sentimentos, o bebê começa por utilizar o choro como sinal de que algo não está bem ou de que precisa de algo. Esse é um procedimento natural que ocorre nos primeiros anos de vida, até que o bebê adquira maturidade suficiente para começar a utilizar a linguagem como ferramenta de comunicação.

O processo de aquisição da linguagem oral pela criança tem início no seu primeiro ano de vida e requer um modelo para auxiliar nessa etapa. Esse processo começa por meio de uma habilidade conhecida como *atenção conjunta*. Para Aquino e Salomão (2009, p. 234), essa habilidade refere-se à capacidade que o bebê tem de perceber e imitar as ações do adulto, desenvolvendo-se de maneira comportamental, permitindo à criança “seguir o apontar e o olhar do outro, imitar gestos, iniciar interações e alternar o olhar entre o parceiro e o objeto compartilhado”. Tal habilidade é primordial para o estabelecimento de conexões vitais para a compreensão e o uso da linguagem.

A atenção conjunta é um marco crucial no desenvolvimento cognitivo e social, pois por meio dela a criança aprende a interpretar sinais sociais e a envolver-se em interações significativas. Por meio do contato direto com seus pares, a criança apoia-se nos modelos que a rodeiam, um processo de imitação que começa de forma rudimentar, mas que com o tempo leva a ações cada vez mais semelhantes às dos que a cercam. Quando a criança observa e imita os comportamentos do adulto, ela está engajada em um processo complexo de aprendizado que envolve percepção, memória e ação. É por meio desse processo que o uso da linguagem começa a se consolidar e, posteriormente, a ser aprimorado.

Capovilla (2000, p. 100) ressalta que, por meio da comunicação, a criança pode “socializar-se, adquirindo valores, regras e normas sociais e, assim, viver em comunidade”, enquanto a sua ausência pode provocar diversas consequências negativas. Para as pessoas surdas, a comunicação frequentemente representa um desafio substancial devido às barreiras de acesso linguístico.

É tão fundamental para uma criança ouvinte ter acesso à língua oral desde o nascimento quanto é para a criança surda ter acesso à Língua de Sinais, considerando a importância da aquisição linguística para o desenvolvimento humano. Conforme Karnopp (2004), a criança surda aprende e desenvolve sua língua nativa de maneira semelhante à criança ouvinte, passando pelos mesmos estágios iniciais de balbucios até alcançar o primeiro sinal completo e correto da língua. No entanto, assim como para a criança ouvinte, os estímulos externos são fundamentais para a aquisição e compreensão da língua.

O *input* linguístico, segundo Karnopp (2004), engloba o contexto familiar e social em que a criança está inserida. A autora enfatiza que o ambiente linguístico terá impacto direto no desenvolvimento linguístico do indivíduo, significando que a criança que nasce em um ambiente onde a língua predominante é a sua língua materna terá um desenvolvimento linguístico mais abrangente. Já a criança que não está imersa nesse ambiente, provavelmente terá um desenvolvimento mais tardio da aquisição linguística.

Em resumo, a comunicação, sob suas diversas formas, é uma habilidade essencial que molda nossas interações e desenvolvimento. A atenção conjunta e a imitação são etapas críticas no início do processo de aquisição da linguagem, preparando a criança para uma comunicação mais complexa e completa. Para crianças surdas, assegurar o acesso à Língua de Sinais desde o nascimento é vital para o seu desenvolvimento integral e para a sua inclusão social.

Compreendendo a importância capital da comunicação para o desenvolvimento humano e para a inserção cultural na sociedade, o próximo capítulo será dedicado ao conceito e à história da Língua de Sinais.

4.1 A LÍNGUA DE SINAIS

Antes de iniciar esta discussão, é essencial esclarecer os termos “língua” e “linguagem”. Segundo Dizeu e Caporali (2005), a diferença entre os termos reside

na função de cada um. A língua é uma parte específica da linguagem, caracterizada por ser um sistema de convenções sociais que permite a comunicação entre os indivíduos de uma comunidade, enquanto a linguagem não se limita apenas à forma de comunicação, mas está presente no sujeito mesmo quando não há interação ou comunicação entre os indivíduos.

Assim, a Língua de Sinais é um elemento crucial na vida dos surdos, funcionando não apenas como um meio de comunicação, mas também como um elemento crucial de constituição identitária, cultural e social. Diferente das línguas orais, a Língua de Sinais é uma forma de comunicação visual, que utiliza movimentos das mãos, expressões faciais e corporais para transmitir significados, sendo as informações captadas e compreendidas através dos olhos. A Língua de Sinais é um sistema linguístico completo e natural, usado pelas comunidades surdas ao redor do mundo. Karnopp (2004) destaca em sua pesquisa que a Língua de Sinais é uma língua natural a partir de um sistema que atende a todos os critérios linguísticos, incluindo gramática, sintaxe e semântica próprias.

Apesar de a Língua de Sinais apresentar características que a definem como uma língua completa — constituindo-se como elemento cultural e identitário na vida do sujeito surdo —, a luta pelo seu reconhecimento marca um longo período histórico. Witches (2021, p. 147) destaca que “as línguas de sinais usadas por surdos aparecem em registros históricos desde a antiguidade”. Isso demarca aspectos pertinentes ao grupo linguístico que compreende os surdos. Entretanto, observa-se, historicamente, a inclusão dos surdos nos distintos espaços sociais, marcada por processos de normalização. Witches ressalta que a comunicação em Língua de Sinais envolve expressões emocionais e gestos rápidos, o que, antigamente, era visto como indesejável e precisava ser suprimido para que os surdos fossem aceitos como membros da sociedade.

Para se tornar indivíduos governáveis e autossustentáveis, os surdos precisariam ser alfabetizados na língua oficial e, aqueles que obtivessem sucesso em sua escolarização também poderiam ser capazes de falar e ler lábios. Se, antes de esse processo ter início, as línguas de sinais permaneciam vivas em pequenos grupos consanguíneos ou entre surdos isolados que, por acaso, unissem-se, a institucionalização da educação de surdos se tornou uma significativa plataforma de consolidação de comunidades surdas nacionais. (Witches, 2021, p 147 e 148)

A tentativa social de “apagamento da surdez” não era caso isolado. A imposição da fala oral como norma e a marginalização da Língua de Sinais foram práticas comuns, espelhando uma visão predominante de que a surdez deveria ser “corrigida” ou “superada”. Um marco histórico dessa tentativa de exclusão foi o Congresso de Milão de 1880, onde se defendeu a proibição da Língua de Sinais na educação de surdos. Nesse evento, “foi feita uma votação proibindo oficialmente a língua dos sinais na educação de surdos” (Strobel, 2007, p. 33), estabelecendo a metodologia oralista como padrão. Essa abordagem visava obrigar os surdos a aprender e utilizar a fala oral e a leitura labial, ignorando totalmente a eficácia e a relevância da Língua de Sinais como um meio natural e crucial de comunicação para muitos indivíduos surdos. Embora houvesse pessoas surdas presentes no evento que votaram contra essa decisão, defendendo a importância da Língua de Sinais, elas não obtiveram sucesso. A grande maioria dos votos, sendo de educadores ouvintes, prevaleceu, resultando em uma imposição generalizada do oralismo, com consequências negativas para a comunidade surda por muitas décadas.

No Brasil, a luta pelo reconhecimento da Língua de Sinais culminou em um significativo marco político: a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que instituiu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de comunicação e expressão das pessoas surdas no país. Conforme Pieczkowski (2018, p. 56), “essa conquista representa o reconhecimento dos direitos linguísticos, o que inclui o direito de educação na própria língua dos surdos”.

Trata-se de um marco legal que representou uma mudança expressiva, rompendo com a abordagem tradicionalmente oralista e promovendo a inclusão da Libras em diversos contextos, como escolas, órgãos públicos e serviços sociais. Para Brito (2016, p. 768), “a oficialização da libras tornou-se a bandeira que engendrou ou que esteve presente nas mais expressivas ações coletivas produzidas pelo movimento surdo”. A lei não apenas reconheceu a Libras como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas, mas também garantiu processos e práticas de acessibilidade linguística na sociedade, redefinindo marcadores culturais da diferença surda.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, complementou a Lei no 10.436, regulamentando a difusão linguística em todo o território nacional. Esse decreto “visa orientar a capacitação dos profissionais que irão trabalhar na educação de surdos, bem como garantir seus direitos de acesso à educação, saúde e demais

locais e serviços públicos” (Daroque, 2011, p. 19). Por meio desse Decreto, foram estabelecidas diretrizes específicas para a inclusão da Libras no sistema educacional, incluindo a formação de professores bilíngues e a implementação de programas de ensino bilíngue para surdos. Além disso, o decreto reafirmou a importância da Libras não apenas como um meio de comunicação, mas como um elemento crucial para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos surdos.

Esse suporte legal marcou um movimento de redefinição do contexto da educação e da inclusão social das pessoas surdas no Brasil. Esse reconhecimento não apenas expandiu o acesso à educação para os surdos, mas também fortaleceu a constituição de marcadores identitários e culturais da comunidade surda, promovendo uma maior compreensão e respeito pela diversidade linguística e cultural no país. Considerando esses marcos políticos, prosseguirei na discussão sobre a linguagem e o impacto do ambiente linguístico para o desenvolvimento de uma criança surda.

4.2 A LINGUAGEM E O IMPACTO DO AMBIENTE LINGUÍSTICO

A linguagem é muito mais do que apenas um meio de comunicação; é uma ferramenta poderosa que nos permite compartilhar pensamentos, sentimentos e ideias de maneira única. Segundo Bee (2011), a linguagem possui três aspectos fundamentais. Primeiro, ela é composta por símbolos arbitrários, como palavras ou gestos, que representam “coisas” e podem variar de uma língua para outra. Em segundo lugar, Bee ressalta que a linguagem é regida por regras específicas, necessárias para garantir que a comunicação seja compreendida corretamente. Por último, a autora destaca a natureza criativa da linguagem, observando que “quando falamos, não estamos restritos a um repertório de frases que ouvimos e aprendemos; nós criamos frases de acordo com a necessidade do momento, seguindo as regras da nossa linguagem” (Bee, 2011, p. 258). Essa criatividade nos permite adaptar nossa comunicação às mais variadas situações e contextos, tornando a linguagem uma ferramenta dinâmica e essencial na vida humana.

A autora também observa que a aquisição da linguagem opera desde os primeiros meses de vida, quando os bebês apresentam os primeiros sinais de balbúcio com sons e gestos. Nesse estágio inicial, o ambiente desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades linguísticas, fornecendo os

estímulos necessários para que a criança comece a associar sons a significados. Nessa fase, a figura adulta serve como modelo, que a criança observa e tenta imitar, e essa interação “pode ser uma ajuda ao bebê para aprender a linguagem” (Bee, 2011, p. 260).

À medida que a criança cresce, essa imitação se torna mais complexa, evoluindo para a formação de palavras e frases. O papel dos adultos e do ambiente continua sendo essencial, pois é por meio dessas interações cotidianas que a criança amplia seu vocabulário e compreende as regras gramaticais da língua que está aprendendo. Assim, o ambiente linguístico não só introduz a criança à linguagem, mas também molda a forma como ela a desenvolve ao longo do tempo.

Esses estímulos externos fazem parte do que Karnopp (2004) define como *input* linguístico, que se refere à exposição contínua e significativa à linguagem que a criança recebe em seu ambiente familiar e social. A autora enfatiza que, quanto mais cedo e intensamente a criança é exposta à sua língua materna, mais rápido e eficaz será seu processo de aquisição e desenvolvimento linguístico, visto que a aquisição se dá a partir da imitação. Essa questão é especialmente crucial no contexto da aquisição da linguagem por crianças surdas, onde a qualidade e a acessibilidade do *input* linguístico desempenham um papel determinante no seu desenvolvimento, e muitas vezes enfrentam situações precárias de acesso à Língua de Sinais.

Quadros e Cruz (2011, p. 17) destacam a diferença notável entre crianças surdas que nascem em famílias surdas e aquelas que nascem em famílias ouvintes. Crianças surdas filhas de pais surdos “apresentam o privilégio de ter acesso a uma Língua de Sinais em iguais condições ao que as crianças ouvintes têm a uma língua oral-auditiva; no entanto, representam apenas 5% da população surda”. Essas crianças recebem desde cedo um *input* linguístico rico e adequado, o que facilita a aquisição da Língua de Sinais de forma natural. Em contraste, os outros 95% nascem em famílias ouvintes, onde a Língua de Sinais não é utilizada. Essas crianças muitas vezes enfrentam barreiras significativas para acessar a Língua de Sinais, dependendo de programas educacionais específicos ou da introdução tardia à linguagem visual, o que pode impactar negativamente seu desenvolvimento integral.

Ao longo do século XXI, pesquisas sobre a aquisição da Língua de Sinais e o impacto do ambiente linguístico no desenvolvimento de crianças surdas têm

ganhado destaque. Esses estudos revelam que, em muitos casos, as crianças surdas só têm o primeiro contato com a Língua de Sinais ao ingressarem na escola, o que pode limitar significativamente seu desenvolvimento linguístico e social. As interações precoces com a Língua de Sinais são essenciais para a formação de habilidades linguísticas e cognitivas, e a falta de exposição a essas interações desde os primeiros anos pode levar a atrasos no desenvolvimento e dificuldades de comunicação.

A importância do ambiente familiar para o desenvolvimento linguístico de crianças surdas é destacada por Negrelli e Marcon (2006, p. 104), que afirmam que “as relações familiares influenciam intensamente a formação da pessoa, refletindo-se por toda sua vida”. Segundo as autoras, a interação e o envolvimento da família no processo educacional são fundamentais para o fortalecimento dos vínculos e para o desenvolvimento pleno da criança, no que diz respeito ao *input* linguístico.

Quadros e Cruz (2011) complementam essa visão ao enfatizar que o *input* linguístico para crianças surdas deve ser qualitativamente rico e variado, pois é a partir dos estímulos externos que a criança irá desenvolver a capacidade de compreender e utilizar a Língua de Sinais de forma efetiva. A exposição a diferentes contextos comunicativos e a interação com diversos interlocutores são fundamentais para que a criança surda possa adquirir um entendimento profundo e funcional da língua. Sem essa diversidade e riqueza no *input*, a aquisição da língua pode ser prejudicada, limitando o desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, afetando as habilidades sociais e cognitivas da criança. Portanto, garantir um ambiente linguístico diversificado e enriquecido é essencial para o crescimento e a inclusão plena das crianças surdas na sociedade.

Compreendemos, nesta seção, a importância do ambiente linguístico para o desenvolvimento da aquisição linguística. No próximo capítulo, desdobrarei três aspectos fundamentais da vida da criança surda: as expectativas familiares, a identidade e o ambiente escolar.

5 ASPECTOS DA VIDA DA CRIANÇA SURDA: AS EXPECTATIVAS FAMILIARES, IDENTIDADE E ESCOLA

Neste capítulo, atentarei para três aspectos fundamentais da vida da criança surda: as expectativas familiares, a identidade e o ambiente escolar. Primeiramente, abordarei as expectativas familiares em relação à criança ainda na gestação, considerando padrões sociais previamente definidos, e como essas expectativas podem influenciar o ambiente familiar e o bem-estar da criança. Em seguida, discutirei a importância da Língua de Sinais na vida do sujeito surdo, destacando como essa forma de comunicação não apenas facilita a interação e a expressão, mas também desempenha um papel fundamental na construção da identidade do surdo. Por último, analisarei o impacto do ambiente escolar na vida da criança surda.

5.1 A FAMÍLIA E AS EXPECTATIVAS DA GESTAÇÃO

A influência familiar, segundo Dessen e Polonia (2007), impacta diretamente nos comportamentos do indivíduo, que aprende distintas maneiras de existir, perceber e construir o mundo ao seu redor. É nesse contexto familiar que a criança inicia o processo de assimilação das crenças e valores, contribuindo para a construção de sua personalidade.

De acordo com Pratta e Santos (2007), a sociedade do século XX produziu um modelo de “família tradicional”, que estabelece funções e papéis específicos para cada membro. Nessa estrutura, ao homem, na figura de pai e marido, cabe a responsabilidade de trabalhar, sendo ele o provedor financeiro da família. À mulher, mãe e esposa, cabe a tarefa de cuidar da casa, mantendo-a organizada e limpa, além de cozinhar, lavar e garantir a segurança dos filhos. Estes, por sua vez, têm o dever de obedecer aos pais. Dessa forma, aqueles que se enquadravam nesse padrão estavam alinhados às “normalidades” socialmente impostas.

Com o decorrer das décadas, o mundo experimentou mudanças sociais e culturais significativas, e, nesse contexto, esse modelo de família começou a ser reconfigurado. Os autores afirmam que

Diversos fatores concorreram para essas mudanças, como o processo de urbanização e industrialização, o avanço tecnológico, o incremento das demandas de cada fase do ciclo vital, a maior participação da mulher no

mercado de trabalho, o aumento no número de separações e divórcios, a diminuição das famílias numerosas, o empobrecimento acelerado, a diminuição das taxas de mortalidade infantil e de natalidade, a elevação do nível de vida da população, as transformações nos modos de vida e nos comportamentos das pessoas, as novas concepções em relação ao casamento, as alterações na dinâmica dos papéis parentais e de gênero (Pratta; Santos, 2007, p. 248-249).

As estruturas familiares começam, então, a espelhar uma diversidade e pluralidade crescentes, distanciando-se do conceito tradicional de família. Na sociedade atual, reconhece-se uma variedade ampla de configurações familiares que transcendem o modelo convencional. Famílias monoparentais, formadas por casais do mesmo sexo, famílias reconstituídas e outras formações não tradicionais tornam-se cada vez mais presentes, indicando uma concepção em contínua construção e reconstrução. “Dessa maneira, é importante aqui salientar que o entendimento de família é mutável” (Oliveira; Suzuki; Pavinato; Santos, 2020, p. 2).

Apesar dessa evolução no conceito de família, a sociedade ainda tende a esperar encontrar famílias de natureza tradicional, sob a crença de que, dessa forma, os indivíduos escapam do julgamento social. Mesmo com o amplo acesso à informação, persiste um processo de significação da diferença como prática de normalização daquilo que não se enquadra no padrão de normalidade construído ao longo do século XX. Tal movimento perpetua práticas de segregação e normalização de indivíduos que não se encaixam nos padrões estabelecidos.

A família representa um grupo social no qual a criança está imersa diretamente desde o nascimento, e uma de suas funções primordiais, além de criar vínculos afetivos, é preparar o indivíduo para o mundo. A família atua como mediadora entre a criança e a sociedade, facilitando sua socialização, elemento crucial para o desenvolvimento cognitivo (Andrade *et al.*, 2005). A partir das relações inicialmente estabelecidas no ambiente familiar, a criança integra-se culturalmente ao mundo, adquirindo conhecimentos que são reflexos dos modelos parentais.

Quando uma nova gestação é anunciada em uma família, junto à notícia podem emergir diversos sentimentos, desde emoção e euforia até o receio sobre como será esse novo membro. Oliveira (2011) destaca que uma gestação pode provocar medo, estranheza e até mesmo dúvidas entre os parceiros; o misto de sentimentos faz parte da vida do casal ao longo dos nove meses, especialmente para a mulher, que carrega a nova vida em seu ventre. Para a autora,

É normal, portanto, viver em um período carregado de grande emoção de impactos psíquicos e físicos. Trata-se, em suma, de uma época a ser compreendida e partilhada pelo casal, uma vez que os conflitos podem ser amenizados através da participação (Oliveira, 2011, p. 12).

A expectativa por uma criança “perfeita”, que atenda aos critérios de “normalidade” estabelecidos por uma sociedade patriarcal, é um dos anseios mais fortes do casal. No entanto, quando se recebe o diagnóstico de uma diferença ou deficiência na criança, as expectativas dos pais são confrontadas, o que pode desencadear uma série de emoções e questionamentos acerca do futuro.

De acordo com o Ministério da Educação (2000), a surdez pode ser causada por fatores hereditários, complicações durante a gestação e/ou o parto, ou até mesmo ser consequência de eventos pós-natais que levam à perda progressiva da audição, como a meningite. O diagnóstico da surdez é tipicamente realizado após o nascimento, por meio da Triagem Auditiva Neonatal (TAN), conhecido como “teste da orelhinha”, que permite identificar se há alguma alteração auditiva.

Quando o resultado do teste é positivo para surdez, o momento da descoberta é permeado por tensões, já que os pais geralmente esperam um resultado negativo, que confirmaria a “normalidade” do filho. Assim, “tendo em vista as emoções, inseguranças e receios provocados pela descoberta, mostra-se imprescindível que a família receba o apoio de um profissional de psicologia” (Borborema; Aguilera, 2017, p. 135), para que possam compreender que a surdez não é uma deficiência, mas uma condição que distingue o indivíduo dos demais (Redondo; Carvalho, 2000, p. 9).

O processo de aceitação da condição auditiva do filho surdo em uma família ouvinte pode desencadear diversos efeitos. Segundo Lebedeff (2001), a relação do casal pode ser afetada de maneira negativa ou positiva, gerando conflitos na dinâmica familiar, com outros membros da família, crianças ou até mesmo com outro filho ouvinte, ou, inversamente, pode aproximar os pais, que, por meio do companheirismo, buscam maneiras de enfrentar o novo desafio.

Com o diagnóstico de surdez, a família se vê diante de uma nova realidade em seu dia a dia, e a aprendizagem da Língua de Sinais pela família é fundamental para auxiliar o desenvolvimento social e cognitivo da criança, permitindo que ela compreenda o mundo e as pessoas ao seu redor. Quando uma família recebe um membro surdo, suas vidas entram em um processo contínuo de transformação, onde

as necessidades se adaptam conforme novas conquistas são alcançadas e ajustes são feitos ao longo do caminho (Negrelli; Marcon, 2006, p. 102). Com o diagnóstico de surdez, a família se vê diante de uma nova realidade em seu dia a dia, e a aprendizagem da Língua de Sinais pela família é fundamental para auxiliar o desenvolvimento social e cognitivo da criança, permitindo que ela compreenda o mundo e as pessoas ao seu redor. Infelizmente, a realidade nem sempre é tão ideal. Muitas famílias não compreendem ou aceitam plenamente a surdez, o que pode levar à falta de envolvimento na aprendizagem da Língua de Sinais. Sem o apoio e a prática da língua por parte da família, a criança pode enfrentar dificuldades adicionais em seu desenvolvimento e integração, o que pode limitar suas oportunidades de comunicação e interação com o ambiente ao seu redor.

Nesse cenário, para a criança, a aquisição da Língua de Sinais não é apenas um meio de comunicação, mas também uma questão de identidade, um símbolo cultural proveniente da comunidade surda.

Nesse contexto, na seção subsequente, discorro sobre os aspectos que envolvem a criança surda no ambiente escolar e o conceito de educação bilíngue.

5.2 O SUJEITO SURDO E A LÍNGUA DE SINAIS

Na comunicação não verbal, a comunidade surda constrói uma história única, onde a linguagem vai além das palavras e se manifesta no toque, no olhar e na profunda compreensão do mundo. “O surdo compreende o mundo, comunica-se, estrutura-se cultural e cognitivamente por meio de um outro canal, um canal diferente do usado pelo sujeito ouvinte” (Lunardi-Lazzarin; Machado, 2007, p. 3). É através de suas mãos que as informações são transmitidas, e seus olhos desempenham o papel de seus ouvidos.

A Língua de Sinais é muito mais do que um meio de comunicação para o sujeito surdo; ela representa a identidade, a cultura e o pertencimento a uma comunidade linguística específica. Para a pessoa surda, a Língua de Sinais possibilita o acesso ao conhecimento, à interação social e à expressão plena de pensamentos e emoções. É por meio dela que o surdo se conecta com o mundo, constrói relações e participa ativamente da sociedade.

Além disso, a Língua de Sinais é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e linguístico, fornecendo as ferramentas necessárias para que o sujeito

surdo possa conviver em um mundo predominantemente ouvinte e afirmar politicamente sua identidade. Desde os primeiros meses de vida, quando as crianças entram em contato com uma infinidade de informações ao seu redor, o processo de desenvolvimento se inicia. A aquisição da língua, conforme observado por Carvalho e Santos (2016), torna-se perceptível nos primeiros meses de vida, à medida que as crianças ouvintes começam a emitir balbucios, pequenos sons que representam os primeiros sinais de sua interação linguística. No caso das crianças surdas, esse processo ocorre de maneira semelhante,

Na criança surda, o balbucio apresenta-se de duas formas: silábico e gestual. O balbucio silábico mostra uma organização interna presente nas línguas de sinais, ao contrário do gestual, que não demonstra uma organização. O balbucio vocal é interrompido no bebê surdo, deixando abertos os caminhos para a continuação do desenvolvimento do balbucio mais presente em sua modalidade de comunicação: os gestos (Carvalho; Santos, 2016, p. 191).

O processo de balbucio faz parte dos estudos de Quadros e Cruz (2011), que definem as fases de desenvolvimento linguístico em quatro períodos: *Pré-Linguístico*, *Estágio de um Sinal*, *Primeiras Combinações de Sinais* e *Múltiplas Combinações*. O primeiro período, classificado como *Pré-Linguístico*, dura aproximadamente até os doze primeiros meses de vida e refere-se ao momento de balbucio do bebê surdo, tal “[...] produção se manifesta não só por meio de sons, mas também por meio de sinais” (Quadros; Cruz, 2011, p. 18). Após essa fase, a criança entra em um novo estágio denominado *Estágio de um Sinal*. Nessa fase, a criança começa a utilizar sinais para expressar suas vontades, como ao pedir colo (levantando os dois braços) ou ao pedir algo (estendendo um braço e fazendo um movimento de “me dá”) (Carvalho; Santos, 2016, p. 192).

Em seguida, a criança adentra uma fase mais avançada de apropriação da língua, até aproximadamente os dois anos de idade, quando inicia a fase das *Primeiras Combinações de Sinais*. Nesse estágio, conforme descrito por Quadros e Cruz (2011, p. 19-20), a criança surda começa a combinar sinais individuais para formar estruturas mais complexas de comunicação, a “[...] criança produz palavras isoladas para falar sobre coisas e ações ao redor dela. À medida que a criança avança, essas combinações de sinais evoluem para formar frases simples, o que reflete um entendimento crescente da sintaxe e da gramática da Língua de Sinais”. Esse processo é crucial para o desenvolvimento de habilidades linguísticas mais

sofisticadas e para a capacidade de expressar pensamentos e sentimentos de maneira mais precisa e abrangente.

Por fim, a criança entra na fase das *Múltiplas Combinações*. Nesse estágio, ela já domina o uso de sentenças com gestos e sinais, tendo passado pelas primeiras combinações e assimilado o processo de aprendizado. Esse estágio é caracterizado pelas autoras como uma “explosão do vocabulário”.

Para que a criança surda maximize seu desenvolvimento linguístico, é crucial que ela tenha interações constantes com usuários fluentes da Língua de Sinais. Essas interações são essenciais para otimizar o processo de aprendizagem, permitindo que a criança surda atinja todo o seu potencial linguístico e participe plenamente na sociedade, aproveitando ao máximo as oportunidades de comunicação e inclusão. O universo da surdez transcende a mera definição de uma simples condição auditiva, abrangendo a constituição de identidades, experiências e laços familiares. Assim,

A grande desvantagem no desenvolvimento das crianças surdas consiste no fato de que a língua de sinais raramente se faz presente nas trocas sociais, uma vez que a sociedade, majoritariamente ouvinte, reconhece exclusivamente a validade da língua oral oficial do país, distanciando substancialmente os surdos do que precisaria ser a sua primeira língua (Garrutti; Moreira, 2022, p. 5).

A presença de pares surdos exerce um papel fundamental no desenvolvimento linguístico de crianças surdas. É importante ressaltar que a Língua de Sinais raramente faz parte das interações sociais diárias, já que a sociedade, predominantemente ouvinte, valoriza quase exclusivamente a língua oral. Essa ausência restringe a exposição e a prática da Língua de Sinais, o que é fundamental para o desenvolvimento integral da criança surda. Sem estímulos externos, torna-se difícil para ela alcançar a aquisição da Língua de Sinais por meio das fases consideradas pelas autoras.

Nesta seção, compreendemos as fases do desenvolvimento linguístico pelas quais uma criança surda passa e a importância dos estímulos externos para que a aquisição seja natural. No entanto, como apontam Quadros e Cruz (2011), apenas 5% das crianças surdas nascem em famílias compostas por pais surdos, o que significa que apenas essa minoria tem acesso precoce à Língua de Sinais e usufrui de um ambiente linguístico propício ao desenvolvimento nos estágios linguísticos descritos pelas autoras. Enquanto isso, os outros 95% costumam ter o primeiro

contato com a língua somente no ambiente escolar. Na seção seguinte, desdobrarei a questão da criança surda e o espaço escolar, abordando especialmente os aspectos relacionados ao contato tardio com a Língua de Sinais.

5.3 A CRIANÇA SURDA NO ESPAÇO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A educação de surdos tem sido foco de investigações que visam identificar práticas pedagógicas e políticas educacionais eficazes para assegurar o desenvolvimento escolar e a inclusão social dos alunos surdos. No campo da educação de surdos, diversos modelos educacionais têm sido propostos ao longo do tempo, desde o oralismo até o bilinguismo. Nesta seção, aprofundo uma discussão que abrange a criança surda no contexto escolar e o bilinguismo como ferramenta de desenvolvimento linguístico e social.

Conforme mencionado anteriormente, diversos fatores contribuem para o desenvolvimento linguístico tardio da criança surda, sendo o conceito de *input* linguístico um dos mais significativos. Este está diretamente ligado ao ambiente no qual a criança surda está inserida. Em ambientes majoritariamente ouvintes, é comum que as “[...] famílias desconheçam os processos linguísticos envolvendo a surdez, o que pode desencadear uma situação de isolamento linguístico da criança surda” (Witchs; Zilio; Teixeira, 2022, p. 389), contribuindo assim para o atraso no desenvolvimento linguístico.

O espaço escolar desempenha um papel crucial na vida do aluno surdo, funcionando não apenas como um local de aprendizagem, mas também como um ambiente onde ele pode desenvolver sua identidade e estabelecer conexões com sua comunidade. Em muitos casos, a escola para surdos transcende suas funções pedagógicas tradicionais, tornando-se um refúgio onde os alunos encontram segurança e apoio para enfrentar os desafios de uma sociedade predominantemente ouvinte.

Como salientado por Camatti e Lunardi-Lazzarin (2010, p. 97), a “[...] escola de surdos, nesse cenário, muitas vezes funciona como trincheira que guarda por dentro de seus muros a sensação de segurança e a possibilidade real de resistência”. Nesse cenário, o espaço escolar adquire uma relevância ainda maior, pois é nele que o estudante surdo encontra não apenas conhecimento, mas também um lugar onde sua cultura e língua são valorizadas e preservadas. A presença de

um professor surdo no ambiente escolar é essencial para o desenvolvimento cognitivo e social do aluno surdo. Esse educador não só atua como modelo linguístico, mas também exerce um papel crucial na formação das identidades dos alunos surdos. Conforme Lodi, Rosa e Almeida (2012, p.6),

É esse profissional quem possibilita que alunos surdos, filhos de ouvintes, olhem a si próprios como surdos, apropriando-se de formas de se relacionar com o(s) outro(s) e com o mundo que difere daquela realizada por seus pais, professores e colegas ouvintes.

Além disso, o professor surdo oferece uma representação viva da cultura surda, proporcionando ao estudante surdo não apenas um modelo linguístico, mas também um modelo de identidade. O adulto surdo atua como uma figura de referência, demonstrando que é possível viver plenamente e alcançar sucesso dentro de uma sociedade predominantemente ouvinte. Essa interação não só fortalece a autoconfiança do estudante surdo, como também promove o desenvolvimento cognitivo e social, criando um ambiente onde a Língua de Sinais é fundamental para a compreensão e o crescimento pessoal.

Lodi, Rosa e Almeida (2012, p. 7) “como toda relação é perpassada pela linguagem, nas interações constitutivas de cada um e de todos como grupo, a Libras torna-se central” no ambiente escolar. Entretanto, “a nossa sociedade não está preparada para receber o indivíduo surdo” (Dizeu; Caporali, 2005, p. 587). Vivemos em uma sociedade predominantemente ouvinte e, nesse contexto, surge a necessidade de um modelo educacional que reconheça e valorize as especificidades linguísticas e culturais do estudante surdo: a educação bilíngue.

Para Quadros (2006), a discriminação e o preconceito impedem o surdo de ter uma vida plenamente integrada na sociedade, uma vez que, para ser considerado “normal”, é necessário se apropriar da língua portuguesa. No caso das pessoas surdas, dominar essa modalidade é visto, em termos terapêuticos, como uma busca pela “cura” da surdez. Borges, Teixeira e Witches (2023, p.3) entendem que a educação bilíngue para surdos “prevê o posicionamento de uma língua de sinais nacional como primeira língua (e também como língua de instrução) no processo educacional de surdos”, baseando-se em um marcador cultural para seu desenvolvimento e a “[...] segunda língua, nesse processo, é associada ao sistema de escrita do idioma oficial do país, categoria que costuma ser ocupada por uma

língua vocal majoritária” – no caso do Brasil, a Língua Portuguesa (Borges; Teixeira; Witches, 2023, p.3).

Essa discussão tem sido motivo de debate há décadas, em vista das diferentes abordagens educacionais que historicamente têm sido aplicadas à educação de surdos. A educação bilíngue, que propõe a Libras como primeira língua e o português como segunda, busca não apenas a transmissão de conteúdos acadêmicos, mas também o fortalecimento da identidade surda e a valorização da cultura surda dentro do ambiente escolar.

O trabalho bilíngue educacional respeita as particularidades da criança surda, estabelecendo suas capacidades como meio para essa criança realizar seu aprendizado. Esta proposta também oferece o acesso à língua oral e aos conhecimentos sistematizados, priorizando que a educação deve ser construída a partir da língua de sinais constituindo o surdo como sujeito uma primeira língua, a de sinais, para em seguida ocorrer a aquisição da segunda língua, o português (oral e/ou escrito) (Dizeu; Caporali, 2005, p. 591-592).

Essa perspectiva reconhece a importância de proporcionar aos estudantes surdos a inserção em ambientes onde sua língua natural predomine, permitindo que eles entendam e participem integralmente das atividades escolares. Além disso, a educação bilíngue promove um espaço de aprendizado que reflete as vivências e necessidades específicas dos alunos surdos, assegurando uma educação inclusiva que oferece oportunidades para o aprendizado e a expressão linguística.

Apesar de duas décadas de investimentos na promoção da educação bilíngue para surdos, ainda há lacunas significativas que precisam ser enfrentadas, em especial no que se refere à aquisição precoce da Língua de Sinais no contexto familiar. Embora as diretrizes curriculares e os instrumentos normativos que orientam a educação de surdos no Brasil tenham possibilitado diversas conquistas, eles ainda não asseguram que a aprendizagem da Língua de Sinais aconteça desde a mais tenra infância, no seio familiar. Borges, Teixeira e Witches (2023, p. 8) destacam:

Embora tenhamos muitas conquistas na direção de promover uma educação bilíngue de surdos, os instrumentos normativos e as diretrizes curriculares que orientam a educação de surdos, no Brasil, não preveem mecanismos para que a aquisição da língua de sinais aconteça no contexto familiar. Parece haver um receio generalizado em relação à determinação para aprendizagem dessa língua desde a mais tenra idade.

Em suma, retornamos à ideia central deste trabalho, segundo a qual a exposição, desde o nascimento, à Língua de Sinais, desempenha um papel essencial no desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas da criança surda, além de proporcionar sua inserção cultural no meio social. À medida que as necessidades da criança surda são atendidas no ambiente familiar, importa buscar ambientes favoráveis que invistam no mesmo propósito que mantenha e respeite sua forma de comunicação, auxiliando no desenvolvimento contínuo da criança. Depois do ambiente familiar, a escola é o segundo lugar onde o sujeito experiencia relevantes momentos da sua vida. Assim,

[...] por viverem em um mundo onde as línguas vocais são um imperativo à comunicação, crianças surdas não são contempladas em muitos processos educacionais, sejam eles familiares ou escolares. Desse modo, elas perdem a oportunidade de construir conhecimentos mínimos desenvolvidos na escola e na família (Witches; Zilio; Teixeira, 2022 p. 389).

A educação bilíngue permanece como um tema de intensa discussão dentro da comunidade surda. A luta pela implementação da Língua de Sinais como primeira língua nas escolas é um reflexo das reivindicações da comunidade surda, que busca assegurar seu direito a uma educação que respeite e valorize sua língua nativa. Paralelamente, as Políticas de Educação Inclusiva garantem que a criança surda tenha acesso a serviços educacionais especializados em escolas inclusivas, mas essa garantia nem sempre se materializa em práticas eficazes. A educação bilíngue para surdos demanda a adoção de um modelo que reconheça a Língua de Sinais como a língua primordial, o que exige uma abordagem metodológica bem fundamentada e meticulosamente planejada para que possa ser efetivamente exitosa.

A própria comunidade surda elege alguns elementos necessários para compor um currículo de escola bilíngue para surdos. Entre esses elementos, salientamos a literatura surda, a escrita em língua de sinais (signwriting), o português como segunda língua, etc. Contudo, uma educação bilíngue para surdos demanda uma organização a partir de elementos visuais, facilitando o acesso aos conteúdos (Lunardi-Lazzarin; Morais, 2016, p. 43).

A educação bilíngue para surdos pode ser oferecida tanto em escolas especiais inclusivas quanto em escolas comuns. O Decreto nº 5.626/2005 estabelece que o estudante surdo tem direito a tradutores e intérpretes de Libras,

bem como a professores qualificados que possuam fluência em Língua de Sinais, entre outros recursos.

Discutir educação bilíngue continua a ser um tema sensível, pois, embora em termos legais tenham sido alcançados avanços significativos, na prática ainda enfrentamos diversos desafios. Observa-se uma segregação entre os grupos, acentuada pelas características dos alunos; se a criança possui alguma “deficiência”, muitas vezes a escola comum não é considerada o ambiente adequado, devido à falta de professores capacitados e à ausência de suporte necessário para atendê-los.

É importante salientar que não existe um modelo único de educação bilíngue a ser seguido para garantir o sucesso do processo educativo. No entanto, a observância de alguns princípios fundamentais pode contribuir significativamente para a promoção de um processo educacional bilíngue eficaz.

6 DESENVOLVIMENTO E AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA DA CRIANÇA SURDA

Nesta seção, serão apresentados e analisados os dados produzidos a partir das observações realizadas e da entrevista conduzida com a professora, considerando o tema da aquisição linguística de crianças surdas.

6.1 AUSÊNCIA DA LÍNGUA E OS EFEITOS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA

Como vimos anteriormente, a comunicação desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, servindo como base para a expressão, o pensamento e a interação social. Através da língua, as crianças aprendem a expressar suas necessidades, compreender o mundo ao seu redor e desenvolver relacionamentos. O contato direto com a língua, seja ela falada ou de sinais, é essencial para o desenvolvimento cognitivo e para a constituição identitária da criança surda.

Antes de iniciar o estágio em uma Escola Especial Para Surdos em Porto Alegre, minha experiência em docência com crianças surdas era inexistente, e meu contato estava restrito a uma relação familiar com um adulto surdo. Minha visão era limitada e padronizada, assumindo que ser surdo implicava automaticamente em fluência na Língua de Sinais. No entanto, ao interagir com um grupo de crianças surdas na escola, percebi que ser surdo não garante fluência na Língua de Sinais. Através do contato diário com as crianças, compreendi que muitos fatores influenciam o processo de aquisição linguística.

Com o tempo, entendi que a história de cada criança influencia consideravelmente seu comportamento e desenvolvimento. Entre as crianças observadas, havia filhos de pais surdos e filhos de pais ouvintes, todos com mais de sete anos e em processo de aquisição da língua.

Uma das crianças observadas apresentava um repertório linguístico muito limitado, com sinais básicos, como “comer”, “dormir” e “brincar”, ainda em processo de aquisição e compreensão. Durante uma entrevista com a professora, ela relatou que essa criança vivia em um ambiente familiar onde a comunicação não verbal era negligenciada. Por não oralizar, a criança era considerada tímida até ingressar em uma escola comum para alunos ouvintes.

Segundo a professora, a criança foi matriculada em uma escola inclusiva durante a pandemia de COVID-19, quando as aulas estavam sendo realizadas remotamente. Nesse período, a avó era a principal ponte de comunicação entre a escola e a criança. No entanto, o atraso significativo no desenvolvimento cognitivo chamou a atenção dos profissionais da educação, que notaram a falta de progresso e decidiram encaminhá-la para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Foi nesse contexto que perceberam que as dificuldades iam além de problemas de aprendizado. Após uma investigação mais aprofundada, a escola auxiliou a avó a levar a criança ao Hospital de Clínicas, onde foi diagnosticada com surdez profunda.

Esse diagnóstico tardio não é um caso isolado. Silva e Gonçalves (2013) argumentam que o profissional de saúde, após o primeiro contato com o recém-nascido, deveria ser responsável por conduzir investigações sobre possíveis alterações auditivas. Contudo, suas pesquisas revelam uma realidade preocupante no Brasil: “o que se vê em pesquisas nacionais recentes é um diagnóstico tardio de perdas auditivas em grau profundo, com descoberta em média de idade de 4 anos e 6 meses” (Silva; Gonçalves, 2013, p. 299), o que impacta negativamente o desenvolvimento linguístico e a integração da criança surda no ambiente escolar. Após o diagnóstico, é crucial que a criança surda seja inserida em um ambiente que favoreça sua comunicação e aprendizagem. Como ressaltam Dizeu e Caporali (2005, p. 588),

Há então a necessidade de se colocar a criança surda próxima de seus pares o mais rápido possível, ou seja, em contato com um adulto surdo, fluente em LIBRAS, que será para essa criança o meio mais fácil de propiciar sua aquisição da língua.

Com essa orientação, a avó e a criança foram encaminhadas para uma Escola Especial para Surdos, onde foram acolhidas pelos profissionais da educação no ano de 2022 no início do ano letivo, que ocorreu em fevereiro. Segundo a professora, a interação inicial com a criança foi um desafio significativo, pois ela era extremamente introspectiva e tímida, o que dificultava qualquer tentativa de comunicação utilizando a Língua de Sinais. Segundo a professora:

Professora: Foi bem complicado, bem difícil, porque a criança era muito introspectiva e tímida, então, para a gente conseguir começar uma comunicação usando a Língua de Sinais, a gente precisava do contato visual, e esse contato visual era muito difícil, muito envergonhado.

A resistência da criança às tentativas de aproximação era um reflexo de seu desconforto e possivelmente de seu temor diante de um ambiente novo e desconhecido. O *input* linguístico no qual a criança estava imersa era predominantemente ouvinte, o que estabelecia uma barreira adicional para o seu desenvolvimento. Em um contexto onde a comunicação era fundamentada exclusivamente na língua oral, a criança sentia-se isolada, incapaz de acompanhar ou compreender as interações ao seu redor. Ademais, a falta de conhecimento da família sobre a condição auditiva da criança contribuiu para o atraso na identificação e na realização de uma intervenção apropriada.

Conforme relatos da professora, a criança mantinha uma relação próxima com a irmã gêmea, e juntas desenvolveram uma comunicação própria, baseada em sinais caseiros criados por elas. No entanto, essa comunicação improvisada, não substitui a necessidade de um ambiente de aprendizagem estruturado, tendo em vista que essa comunicação se restringia somente às duas crianças. Sua interação limitada reflete as barreiras impostas pela falta de acesso precoce à língua de sinais.

A aquisição da Língua de Sinais pela criança surda aconteceu de maneira desafiadora e progressiva no ambiente da escola para surdos. A professora ressaltou que, além do empenho dos profissionais para integrar a criança naquele meio, era essencial que os familiares assumissem a responsabilidade e se envolvessem no processo de aquisição linguística e nos aspectos que caracterizam culturalmente a comunidade surda. Esse engajamento:

É imprescindível para essa criança e para sua família que o contato com a língua de sinais seja estabelecido o mais rápido possível. Quando a família aceita a surdez e a LIBRAS como uma modalidade comunicativa importante e passa a utilizá-la com a criança, esta irá apresentar condição para realizar novas aquisições, impulsionando seu desenvolvimento linguístico (Dizeu; Caporali, 2005, p. 591).

Conforme a professora, mesmo com a conexão da família com a escola, a criança surda ainda apresentava certa timidez e resistência nas interações estabelecidas no espaço escolar. Isso se refletiu em um processo de aquisição linguística lento e de pouca interação com os colegas. A professora relatou que só conseguiu de fato tomar a atenção e o olhar atento da criança para ela após a segunda semana de frequência às aulas, quando ela já estava “se adaptando” com o espaço. A professora ainda relatou um momento significativo que viveu com a

criança, em sua primeira experiência de brincadeiras e atividades lúdicas na praça recreativa da escola, que, ao chegar na praça, a criança não sabia o que fazer.

Professora: Ela não sabia andar de balanço, eu quem ensinei. Eu ensinei como funcionava o escorregador, sabe, foi um choque muito grande pra mim, porque eu nunca vi uma criança que não sabe reagir na frente de um escorregador.

Nesse prisma, verifica-se que a escola desempenha um papel importante na vida do sujeito surdo, tendo em vista que, na maioria dos casos, o espaço escolar é o primeiro ambiente onde a criança surda tem contato com a Língua de Sinais e onde a fluência linguística se desenvolve. Sem esse espaço, possíveis lacunas podem estar presentes no desenvolvimento, pois

[...] iniciando a aquisição da linguagem tardiamente após o período crítico de aquisição da linguagem e conseqüentemente, apresentando um atraso significativo no seu desenvolvimento linguístico e possíveis dificuldades emocionais na aprendizagem (Quadros; Cruz, 2011 p. 27)

A turma da professora era composta por cinco crianças, sendo duas delas filhas de pais surdos, o que leva a crer que “essas crianças têm o privilégio de ter acesso a uma língua de sinais em iguais condições ao que as crianças ouvintes têm a uma língua oral-auditiva” (Quadros; Cruz, 2011, p. 17), facilitando assim o desenvolvimento linguístico em um ambiente rico em estímulos. No entanto, a professora caracterizou a turma toda em fase de aquisição linguística. Ela explica que, mesmo os alunos surdos filhos de pais surdos, usavam sinalizações para algumas ocasiões que não eram oficiais da Língua de Sinais:

Professora: Eles faziam ‘comer branco’ – a entrevistada sinalizou em língua de sinais – que era o sinal de arroz e ‘comer preto’ que era o sinal de feijão, ‘bebida preta’ que era coca-cola. Eles não conheciam os sinais oficiais da língua, mesmo sendo filhos de pais e mães surdos, então, em uma forma geral, a gente estava em uma aquisição linguística como um todo, usual da língua.

Essa observação destaca que, mesmo em um ambiente onde algumas crianças têm o privilégio de crescer com a Língua de Sinais como sua primeira língua, o processo de aquisição linguística pode apresentar variações. A professora notou que, apesar das condições do *input* linguístico em que essas crianças estavam inseridas, há outro motivo para que ainda não estivessem mais avançadas na aquisição. Ela explica seu ponto de vista:

Professora: As crianças têm uma forma de explicar aquilo do jeitinho delas que as famílias entendem e acham 'fofinho', então eu acho que essa questão também de falta de estímulo da língua oficial também é uma coisa de carinho de mãe, carinho de família. É uma coisa bem compreensível.

Apesar de hoje os pais surdos dessas crianças surdas terem fluência na língua de sinais, a professora interpreta essa prática como algo que pode estar relacionado ao próprio desenvolvimento dos pais surdos, que segundo ela, cresceram em ambientes ouvintes e adquiriram a língua de sinais tardiamente. Isso faz com que eles não percebam a importância e necessidade de um estímulo mais intenso da língua oficial para seus filhos.

Dessa maneira, observa-se que a dinâmica de trabalho torna-se mais eficiente quando todos os alunos da classe se encontram em um nível semelhante de desenvolvimento, possibilitando que os planejamentos didáticos sejam mais focados e produtivos. Considerando o relato da professora, constata-se que a criança não apresentava uma discrepância tão acentuada naquele momento.

A professora mencionou que, aproximadamente na segunda semana de aulas, a criança começou a demonstrar maior atenção e interesse tanto em relação a ela quanto às atividades propostas, superando a timidez inicial e permitindo que a curiosidade natural da criança guiasse suas interações. O papel da professora é fundamental na construção de identidade dessa criança, para Lodi, Rosa e Almeida (2012, p. 6).

É esse profissional quem possibilita que alunos surdos, filhos de ouvintes, olhem a si próprios como surdos, apropriando-se de formas de se relacionar com o(s) outro(s) e com o mundo que difere daquela realizada por seus pais, professores e colegas ouvintes.

Com base nisso, a professora explicou que, para o processo da aquisição linguística da turma, e em especial da criança, foram utilizadas, enquanto estratégias de ensino, diversas imagens, pois, como relatou ela:

Professora: A estratégia tem que ser muito visual sempre, independente de ser uma criança que já teve contato com a língua antes ou não, porque muitos sinais eles aprendem lá com a gente, sinais oficiais da língua.

Elaborar uma boa estratégia é essencial para assegurar que as necessidades educacionais do indivíduo surdo sejam atendidas de maneira eficaz; caso contrário, “além do planejamento não se tornar exitoso, a aprendizagem do estudante surdo

ficará comprometida” (Dall'asen; Pieczowski, 2022, p. 589). Além do atraso significativo relacionado à língua, a criança enfrentou dificuldades na compreensão dos conteúdos curriculares. Assim, mesmo quando a Língua de Sinais começou a ser adquirida e assimilada pela criança surda, o desenvolvimento linguístico passou a ocorrer de forma efetiva, mas a compreensão dos conteúdos curriculares continuou a ser um grande desafio.

Durante as observações realizadas na prática de estágio de docência, percebi que mesmo após alguns meses a criança ainda não estava utilizando da língua de sinais fluentemente, entretanto demonstrava interesse e curiosidade no aprendizado. Em um momento da observação percebi que quando a criança aprendia um sinal ela repetia-o fora do contexto em curtos períodos, como o sinal de coração por exemplo. Recordo-me da professora ter realizado um momento de leitura com a turma a qual em um pequeno trecho foi utilizado o sinal de coração. A criança interrompeu a professora para questionar o sinal e após uma breve explicação percebi que ela ficou presa em seus pensamentos. Após acabar o momento de leitura, de vez em quando ela chamava minha atenção e repetia o sinal. E assim aconteceu ao longo dos dias.

A aquisição da Língua de Sinais desde a infância desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo surdo. É por meio dela que o sujeito se reconhece e se desenvolve culturalmente. Sem acesso à língua, além de enfrentar dificuldades na comunicação, a criança demonstrou insegurança e atrasos consideráveis em comparação com crianças da mesma idade que têm acesso à língua desde o nascimento, sejam elas surdas ou ouvintes.

Neste capítulo, focamos no processo de desenvolvimento da criança surda e nos efeitos das lacunas linguísticas, abrangendo suas expressões, comunicação, interações, relações e vida estudantil. Na próxima seção, será explorado o movimento de acesso à língua e o processo de desenvolvimento pessoal e social da criança surda.

6.2 ACESSO À LÍNGUA DE SINAIS, AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA E INSERÇÃO NA CULTURA SURDA

Nesta seção, atenta-se na análise dos efeitos da aquisição linguística para o desenvolvimento pessoal e social. A Língua de Sinais, ao proporcionar um meio de comunicação eficaz, não apenas facilita a interação com o mundo, mas também fortalece a identidade e a autoestima da criança surda, promovendo sua plena integração na sociedade.

Durante meu estágio de docência, que teve a duração de aproximadamente dois meses, pude observar a eficácia das estratégias adotadas pela professora para promover o aprendizado da criança surda. Ela relatou que, além do uso de imagens, uma estratégia fundamental era explicar a proposta da atividade e, em seguida, pedir que os alunos repetissem a explicação para os colegas. No início, essa prática se mostrava desafiadora, como observei, mas com o tempo, tornou-se uma parte divertida da aula, com as crianças ansiosas para serem as escolhidas. Essa prática não apenas reforçava a compreensão, mas também incentivava a participação dos alunos.

É importante destacar que “o professor do deficiente auditivo deve ser, também, um profissional capacitado para desenvolver com ele um programa inclusivo, mas, é essencialmente que esse educador não desconheça nenhum dos pontos do histórico desse aluno” (Oliveira, 2011, p. 40). Esse entendimento é crucial para adaptar as estratégias de ensino às necessidades específicas de cada aluno, garantindo uma aprendizagem mais eficaz e significativa.

Com a frequência diária às aulas e a exposição contínua à Língua de Sinais, a professora relatou que a criança surda apresentou avanços significativos no desenvolvimento linguístico. Segundo Quadros e Cruz (2011, p. 37), “as crianças surdas que estão em período crítico de aquisição de linguagem e em contato com a língua apresentam rápida evolução na compreensão e na expressão”. À medida que a adaptação acontecia, a criança demonstrava mais interesse e curiosidade, participando ativamente das atividades pedagógicas propostas pela docente.

Professora: Eu acho que é importante frisar que essa criança tinha uma percepção visual muito boa, eu acho que a criança surda, quando ela precisa se estimular, quando ela recebe esse estímulo, o visual dela é muito aguçado, muito rapidamente ela consegue perceber. A gente percebe que a criança surda tem um olhar diferente, ela olha pra gente diferente, ela observa detalhes diferentes que a gente às vezes não observa enquanto ouvinte, né. Então acho que isso também facilita o meio de comunicação delas que seria visual.

A aprendizagem da Língua de Sinais pela criança surda teve um grande avanço, tendo em vista as conexões que foram feitas do ambiente escolar e o ambiente familiar. A escola, como dito anteriormente, tem um movimento de acolhida da família, disponibilizando o curso de Libras de forma gratuita para desenvolvimento integral do sujeito surdo. Esse espaço era frequentado pela avó da criança e sua irmã gêmea.

Professora: A avó e a irmã em alguns momentos participavam do curso de Libras, e aí a comunicação foi muito grande. A avó tinha uma questão limitante de aprender a língua, porque ela dizia que ela já tinha uma idade mais avançada, que ela já não tinha tanta habilidade assim, tanta habilidade cerebral, como a gente fala, mas a irmã aprendeu muito rápido e a própria criança, a estudante da escola estimulava e ensinava em casa como tinha que fazer, como era a comunicação, como eram os sinais e muitas vezes a avó relatava para a gente na escola que ela dava aula para a irmã usando língua de sinais, e a irmã conseguia se comunicar e entender ela.

Essa conexão foi primordial para que a criança surda pudesse ter contato contínuo com a Língua de Sinais, tanto no ambiente escolar quanto familiar. Ao assegurar que a língua fosse empregada e valorizada em ambos os contextos, estabeleceu-se uma base sólida para o desenvolvimento linguístico da criança, facilitando sua comunicação e permitindo que ela se sentisse mais integrada e compreendida.

Além disso, é relevante enfatizar que as interações com os colegas desempenharam um papel significativo no processo de aquisição linguística e na construção da identidade da criança. Conforme Dall'asen e Pieczkowski (2022, p. 587) afirmam, “as relações sociais intensificam-se na hora do recreio, pois, nesses momentos, há relações entre crianças surdas que possibilitam a aprendizagem da LIBRAS”. Esses momentos de convívio e troca durante o intervalo foram cruciais para que a criança aprimorasse suas habilidades em Libras e reforçasse seu senso de identidade dentro da comunidade escolar.

O progresso no processo de aquisição linguística foi notado pela professora aproximadamente entre o segundo e o terceiro mês de frequência escolar. A professora observou que nesse período a criança surda já havia desenvolvido a capacidade de compartilhar relatos de casa, incluindo pequenas “fofocas” sobre os acontecimentos no seu círculo familiar. Considerando os estágios de desenvolvimento linguístico anteriormente definidos por Carvalho e Santos (2016), como pré-linguístico, estágio de um sinal, primeiras combinações de sinais e estágio das múltiplas combinações, podemos afirmar que esse avanço expressivo indica

que a criança estava ingressando no estágio de *múltiplas combinações*, onde passa a empregar a Língua de Sinais de maneira mais complexa e articulada.

Segundo Quadros e Cruz (2011), esse estágio é caracterizado pela habilidade da criança de combinar sinais para construir frases mais complexas, evidenciando um maior domínio da gramática da Língua de Sinais e que, teoricamente, deveria começar a emergir por volta dos três anos de idade. A capacidade da criança de articular eventos e interações do seu cotidiano reflete não apenas seu avanço na aquisição linguística, mas também sua crescente compreensão das relações sociais e dos aspectos comunicativos que emergem com o uso da Língua de Sinais.

O contato constante com a Língua de Sinais teve um impacto profundo no desenvolvimento da criança surda, trazendo melhorias notáveis em diversas áreas de sua vida. À medida que a criança começou a utilizar a Língua de Sinais com maior frequência, seu nível de interação social expandiu significativamente. Antes do contato regular com a língua, a criança enfrentava desafios em se comunicar e estabelecer vínculos com seus colegas e familiares. No entanto, a introdução e o uso contínuo da Libras possibilitaram que ela expressasse seus pensamentos e emoções de forma mais clara e eficaz, promovendo assim um processo de inserção social e constituindo o espaço escolar como um ambiente social mais inclusivo e receptivo.

Entretanto, apesar da facilidade de aprendizado que a criança demonstra para a aquisição linguística, a professora relatou que ainda enfrentam dificuldades no desempenho escolar, o que ela acredita que possa estar relacionado a outros aspectos da criança que ainda precisam ser investigados.

Professora: Ela é uma criança que ainda está em aprendizagem. A gente considera, porque cada vez mais, ao longo do tempo que essa criança continua na escola, a gente vai estimulando ela e desafiando ela a desenvolver cada vez mais a língua, a gente percebe esse retrocesso ainda nela, mesmo após esse período de ela avançando nos grupos. Não no momento de interação social, esse momento da criança X é muito bonito e claro, ela se comunica hoje com qualquer pessoa dentro da escola, ela consegue ser clara em qualquer momento, ela consegue explicar o contexto daquilo que ela está querendo dizer mesmo se tiver uma dificuldade de compreensão ali, mas em questão de conteúdos escolares para desenvolver as habilidades e competências, a criança X ainda nos deixa um pouco preocupados.

Com a ampliação do repertório linguístico na Língua de Sinais, a criança não apenas aprimorou suas habilidades comunicativas, mas também se tornou mais sociável. Ela passou a participar ativamente das brincadeiras e interações com outras crianças, demonstrando um aumento no engajamento durante atividades

lúdicas e recreativas. A possibilidade de se comunicar de forma mais eficiente facilitou a formação de amizades e a integração em grupos, aspectos fundamentais para seu desenvolvimento social e emocional. Essa interação social reflete diretamente o desenvolvimento das habilidades linguísticas e a maior compreensão das nuances das relações interpessoais.

Além disso, a melhora na comunicação também se manifestou na capacidade da criança de compartilhar experiências e histórias de sua vida cotidiana. Em um curto período, a criança passou a relatar acontecimentos de casa e do seu dia a dia, mostrando um avanço significativo em sua capacidade de narrativa e expressão. Esse progresso é um exemplo claro de como o aprendizado da Língua de Sinais pode influenciar positivamente a habilidade de uma criança surda em participar de conversas e atividades sociais. Através da Língua de Sinais, a criança desenvolveu uma nova forma de se conectar com o mundo ao seu redor, tornando-se mais envolvida e ativa tanto na escola quanto em casa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema de pesquisa tratado neste trabalho foi: como o ambiente linguístico contribui para o desenvolvimento da criança surda? Essa questão central norteou a investigação sobre a influência da Língua de Sinais no desenvolvimento das crianças surdas, buscando evidenciar o papel crucial que um ambiente linguístico adequado desempenha nesse processo. O objetivo geral foi compreender como o ambiente linguístico contribui no desenvolvimento da criança surda, desdobrado nos objetivos específicos de: 1) analisar o desenvolvimento linguístico da criança surda; 2) discutir condições necessárias para criar um ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento dessas crianças e 3) problematizar como o ambiente linguístico influencia o desenvolvimento social e comunicativo da criança surda.

Como resultado, a pesquisa demonstrou a importância de um ambiente linguístico adaptado para o desenvolvimento completo das crianças surdas. A partir dessa constatação, a análise foi estruturada em dois eixos fundamentais: 1) a ausência da Língua e seus efeitos no desenvolvimento da criança surda; e 2) acesso à Língua de Sinais, aquisição linguística e integração na cultura surda. Esses eixos permitiram compreender como a falta de uma língua estruturada pode prejudicar o desenvolvimento da criança surda e como a introdução precoce da Língua de Sinais promove avanços significativos na comunicação e nas relações sociais.

O estudo destacou que a falta da Língua de Sinais pode levar a dificuldades na interação social e na comunicação, enquanto o acesso à Língua de Sinais desde a primeira infância favorece o desenvolvimento linguístico e a inserção na cultura surda. Esses resultados reforçam a necessidade de assegurar um ambiente linguístico rico e apropriado para crianças surdas, com o objetivo de garantir seu desenvolvimento pleno e uma inclusão efetiva na sociedade.

Este estudo ofereceu um embasamento significativo para compreender o impacto do ambiente linguístico no desenvolvimento das crianças surdas, mas há espaço para aprofundar ainda mais o conhecimento sobre o tema. Uma pesquisa educacional futura poderia investigar mais detalhadamente os aspectos do desenvolvimento linguístico e social das crianças surdas, explorando práticas educativas inovadoras e estratégias de inclusão mais eficientes. A pesquisa também poderia ser expandida para incluir uma análise mais ampla de diferentes contextos

educacionais e culturais, proporcionando uma visão mais completa sobre como otimizar o apoio à aquisição da Língua de Sinais e promover a integração completa na comunidade surda. Essas investigações adicionais poderiam contribuir substancialmente para o aprimoramento das políticas educacionais e práticas pedagógicas direcionadas à inclusão de crianças surdas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Susanne Anjos et al. Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: Uma abordagem epidemiológica. **Revista Saúde Pública**, Salvador, v. 39, n. 4, p. 606-611, 2005. Disponível em: scielo.br/j/rsp/a/jPxmQX5RTqrsYdHBHJzN9bf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 jul. 2024.

AQUINO, Fabíola de Sousa Braz; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Contribuições da habilidade de atenção conjunta para a cognição social infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 233-241, 2009.

BARBOSA, Maria Fausta Lima. **A aquisição da língua de sinais brasileira (Libras) pela família do surdo**. 2004. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Fortaleza, 2004. Disponível em: https://editora-arara-azul.com.br/cadernoacademico/UVA_Monografia__Educacao_Especial__Original.pdf. Acesso em: 01 jul. 2024.

BEE, Helen. O Desenvolvimento da Linguagem. In: BEE, Helen; BOYD, Denise. **A Criança em Desenvolvimento**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 2011. p. 257-287.

BORBOREMA, Crislaine Santos; AGUILLERA, Fernanda. Criança com deficiência auditiva e família: Desafios e contribuições da psicologia. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 132-137, maio 2017. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1209>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BORGES, Kátia Regina; TEIXEIRA, Keila Cardoso; WITCHES, Pedro Henrique. Efeitos da política brasileira de inclusão na educação linguística de uma criança surda na escola de Educação Infantil. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 48, n. 93, p. 92-102, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v48i93.18657>. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRITO, Fabio Bezerra de. O movimento surdo no Brasil: A busca por direitos. **Revista de Pesquisa em Necessidades Educacionais Especiais**, v. 16, p. 766-769, 2016. Disponível em: <https://nasenjournalsonlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12214>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CAMATTI, Liane; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Cultura e comunidade surda: intersecções e emergência do sujeito pedagógico surdo no espaço escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127408007>. Acesso em: 05 ago. 2024.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6,

n.1, 2000. Disponível em: <https://abpee.net/pdf/artigos/art-6-6.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2024.

CARVALHO, Denise Moura; SANTOS, Layane Rodrigues de Lima. Pais ouvintes, filho surdo: Causas e consequências na aquisição da língua de sinais como primeira língua. **Revista Sinalizar**, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/41493/22088>. Acesso em: 05 ago. 2024.

CORÁ, Pamela Estefani; ABREU, Anderson de; GRAFF, Patrícia. Uso e a difusão da Língua Brasileira De Sinais na escola comum. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4998>. Acesso em: 29 abr. 2024.

COUTO, Hildo Honório do. Sobre o conceito de Comunidade Surda. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 193-219, dez. 2005. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2411/2365>. Acesso em: 29 abr. 2024.

DALL'ASEN, Taise; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A Aprendizagem da Língua de Sinais por Crianças Surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 28, 2022.

DAROQUE, Samantha Camargo. **Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <v17n36a03.pmd> (scielo.br). Acesso: 02 jul 2024.

DIZEU, Liliane Correia Toscano Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LScdWL65Vmp8xskJ9rNyNk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2024.

FINAU, Rossana. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. *In*: QUADROS, Ronice M. (Org.). **Estudos Surdos I**. Rio de Janeiro. Arara Azul, 2006. p. 216-251.

GARRUTTI, Érica Aparecida; MOREIRA, Tarsila Nunes de Andrade. A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e234024, 2022. Disponível em: [scielo.br/j/ep/a/NrFXs9QXZZCwy67Xtf6YhZk/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/ep/a/NrFXs9QXZZCwy67Xtf6YhZk/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 05 jul. 2024.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A 2002. Disponível em: [Antonio-Carlos-Gil]-Como-elaborar-projetos-de-pes(z-lib.org).pdf (isctem.ac.mz). Acesso em: 12 jul. 2024.

GOMES, Anie Pereira Goularte. **O imperativo da cultura surda no plano conceitual**: Emergência, preservação e estratégias nos enunciados discursivos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Santa Maria, Santa Maria, 2011. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/anie-pereira-goularte.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Censo Demográfico 2010**: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 29 abr. 2024.

KARNOPP, Lodenir Becker. Aquisição da linguagem por crianças surdas – investigações sobre o léxico. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 02, n. 01. jan./jun. 2004. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6485/3621>. Acesso em: 30 jun. 2023.

LEBEDEFF, Tatiana. Família e surdez: algumas considerações sobre o impacto do diagnóstico e a necessidade de orientação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 17, p. 13-18, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5197/3188>. Acesso em: 10 jul. 2024.

LODI, Ana Claudia Balieiro; ROSA, André Luis Matiolli; ALMEIDA, Elomena Barboza de. Apropriação da LIBRAS e o constituir-se surdo: A relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127400009>. Acesso em: 10 jul. 2024.

LOPES, Luciana Bresciani; ROSA, Emiliana Faria; KRAEMER, Graciele Marjana. Comunidades Surdas: a Educação Bilíngue de Surdos no Brasil. **ReVEL**, edição especial, v. 21, n. 20, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/271560/001195606.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2024.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; MACHADO, Fernanda de Camargo. Discursos sobre a surdez: problematizando as normalidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 30, 2007 Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127400009>. Acesso em: 10 jul. 2024.

LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lise; MORAIS, Mônica Zavacki. Políticas de educação bilíngue para surdos: jogos de disputa no contexto da educação inclusiva brasileira. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, v. 8, 2016.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 60-70.

MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **ETD**, Campinas, v. 07, n. 02, p. 292-302, mar. 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-2592200600000027&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 jul. 2024.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. **História da educação dos surdos no Brasil**. Seminário de pesquisa. Maringá, 2015. Disponível em: <Text01-libre.pdf> (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net). Acesso em: 01 jul. 2024.

NEGRELLI, Maria Elizabeth Dumont; MARCON, Sonia Silva. Família e criança surda. **Ciência, Cuidado E Saúde**, Maringá, v. 5, n. 1, p. 098-107, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/5146/3332>. Acesso em: 01 jul. 2024.

OLIVEIRA, Daniela Emilena Santiago Dias de; SUZUKI, Amanda Caroline; PAVINATO, Graziela Aparecida; SANTOS, João Vitor Luiz dos. A importância da família para o desenvolvimento infantil e para o desenvolvimento da aprendizagem: um estudo teórico. **Revista Intercientífica**, Guarujá, 2020. Disponível em: <120200522115524.pdf> (uniesp.edu.br). Acesso em: 01 jul. 2024.

OLIVEIRA, Maria do Carmo Conti Vaz de; GOMES, Valécia Ferreira. **O impacto da deficiência auditiva sobre a família**. 2011. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2341/1/2011_MariadoCarmoContiVazdeOliveira.pdf. Acesso em: 01 jul. 2024.

PERLIN, Gládis T. T. Identidades surdas. *In*: SKILIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Língua brasileira de sinais (libras): quinze anos da lei 10.436/2002 e seus impactos no município de Chapecó (SC). **Revista científica Trama**, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348287523_LINGUA_BRASILEIRA_DE_SINAIS_LIBRAS_QUINZE_ANOS_DA_LEI_104362002_E_SEUS_IMPACTOS_NO_MUNICIPIO_DE_CHAPECO_SC. Acesso em: 01 jul. 2024.

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Müller de. **Aquisição da língua de sinais**. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br/colecao>

LetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_inguas_de_sinais_.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

PRATTA, Elisângela Maria Machado; SANTOS, Manoel Antonio dos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256, 2007. Disponível em: scielo.br/j/pe/a/3sGdvzqtVmGB3nMgCQDVBgL/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 jul. 2024.

PROETTI, Sidney. As pesquisas qualitativas e quantitativas como método de investigação científica: Um estudo comparativo e objetivo. **Revista Lumen**, São Paulo, v. 2, n. 4, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.unifai.edu.br/index.php/lumen/article/view/60/88>. Acesso em: 01 jul. 2024.

QUADROS, Ronice Muller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A, 2011.

QUADROS, Ronice Muller de. **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

REDONDO, Maria Cristina da F.; CARVALHO, Josefina Martins. **Deficiência auditiva**. Brasília: MEC; Secretaria de Educação a Distância, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciaauditiva.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2024.

SILVA, Luciana Santos Gerosino da; GONÇALVES, Claudia Giglio de Oliveira. Processo de diagnóstico da surdez em crianças na percepção de familiares e gestores. **Audiology - Communication Research**, São Paulo, v. 18, n. 4, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/sNkCpnpR3CzdPqBcbjr6gdS/?lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2024.

STROBEL, Karin Lilian. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, Ronice Muller; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos Surdos II**. Rio de Janeiro. Arara Azul, 2007. p. 18-37.

WITCHES, Pedro Henrique. A situação minoritária dos surdos e sua vulnerabilidade linguística na educação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 41, n. 114, p.144-152, maio/ago. 2021. Disponível em: scielo.br/j/ccedes/a/vSMv7BkhMg4ySzGpLqykDFr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 jul. 2024.

WITCHES, Pedro Henrique; ZILIO, Virgínia Maria; TEIXEIRA, Keila Cardoso. Desafios e necessidades do bilinguismo e da educação bilingue de surdos. In: KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; SILVA, Karla Fernanda Wunder da. (Org.). **A educação de pessoas com deficiências: desafios, perspectivas e possibilidades**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (Sra.) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**A influência do ambiente linguístico para o desenvolvimento da criança surda**” desenvolvida por Camila Terragno dos Santos, aluna do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e orientado pela profa. Dra. Graciele Marjana Kraemer, professora do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DEE/FACED/UFRGS). Esta pesquisa possui como questão norteadora a produção de narrativas de docentes sobre os efeitos que o contexto social causa no desenvolvimento da criança surda. Para isso, propõe-se no estudo analisar a experiência da docente que tem experiência em aquisição linguística com crianças surdas.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra da pesquisadora responsável pela pesquisa.

1. Sua participação nesta pesquisa ocorrerá de forma anônima, caso deseje, e voluntária, por meio da realização de uma ou mais entrevista(s). A necessidade de agendamento de outras entrevistas será combinada e ocorrerá se você tiver interesse.
2. As datas, local(is) e horários específicos, de cada encontro, serão combinados entre a pesquisadora e o/a entrevistado/a, previamente, por e-mail e contato via *whatsapp*, conforme interesse e disponibilidade do/a entrevistado/a. A entrevista terá duração de, no máximo, 2h (duas horas), sem tempo mínimo pré-estabelecido.
3. Nosso(s) encontro(s) será gravado em formato de áudio, para uma qualificada análise das narrativas dos/as participantes, pela pesquisadora, posteriormente.
4. Seu nome, enquanto participante, será mantido em sigilo, assegurando assim sua privacidade. Considerando o desenvolvimento da pesquisa de cunho histórico, se desejar, poderemos utilizar seu nome verdadeiro.

5. Se desejar, você terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, antes, durante e depois da sua participação. De qualquer modo, você receberá uma devolutiva dos resultados assim que finalizada a pesquisa e será informado/a das produções decorrentes da(s) entrevista(s), tais como: apresentações públicas em eventos, palestras, periódicos e demais formas de publicização da mesma.
6. Salienta-se que esta pesquisa pode apresentar como riscos a indisposição e o cansaço, que o participante pode sentir durante a realização das entrevistas, bem como certo desconforto em deixar, o mais evidente possível, seu posicionamento frente a algumas situações que podem surgir durante estes encontros. Sendo assim, você poderá solicitar, a qualquer momento, a retirada de sua participação na pesquisa, não havendo nenhum tipo de penalidade, caso seja esta sua escolha. Deste modo, caso seu consentimento seja retirado, o pesquisador não poderá mais utilizar seus dados para análise posterior. Ainda, você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação.
7. Tais riscos serão resolvidos/amenizados com encaminhamentos que garantam cuidados e respeito de acordo com a manifestação do respondente, as quais serão utilizadas apenas para fins científicos; explicações necessárias para responder as questões e garantir a guarda adequada das informações coletadas; respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes; e garantia de local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras.
8. Esta pesquisa traz como benefícios diretos aos seus participantes um espaço para reflexão sobre os efeitos do ambiente linguístico para o desenvolvimento da criança surda. Como benefícios indiretos, esta pesquisa destaca a oportunidade de analisar os processos de escolarização dos estudantes surdos e a aquisição linguística.
9. Você aceita participar, por vontade própria, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.
10. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os participantes poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.
11. Por fim, caso haja dúvidas ou consultas sobre o presente estudo ou caso considere que sua participação pode gerar algum prejuízo, por favor, comunique-se com o pesquisador responsável da pesquisa ou com o Comitê de Ética da UFRGS, por meio dos contatos:

Pesquisadora: Camila Terragno dos Santos
Faculdade de Educação, prédio 12201
Av. Paulo Gama, 110 – Farroupilha

Porto Alegre - RS, 90046-900
Porto Alegre - RS, 90046-900
Telefone: (51)9 93913820
E-mail: camilaterragno@hotmail.com

Orientadora: Graciele Marjana Kraemer
Faculdade de Educação, prédio 12201
Av. Paulo Gama, 110 – Farroupilha
Porto Alegre - RS, 90046-900
Telefone: (51)998995595
E-mail: graciele.kraemer@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS
Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311
Prédio Anexo I da Reitoria
Campus Centro, Porto Alegre – RS
Telefone: +55 51 3308 3787
E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido as minhas dúvidas, eu Josiam Mori de Baldassarri Ulezo Zanini, declaro para os devidos fins, que cedo os direitos de minha participação e depoimentos para a pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Camila Terragno dos Santos, a fim de que sejam usados integralmente ou em partes, editados ou não, sem restrições de prazo e citações, a partir da presente data. Da mesma forma, autorizo a sua consulta e o uso das referências em outras pesquisas e publicações, com a ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autoria desta pesquisa.

Autorizo a utilização de meu nome: Sim () Não

Em caso de anonimato, eu serei identificada com o nome de _____

Sobre a utilização de minha(s) imagem(s) e voz:

Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz

() Não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz

Porto Alegre, 9 de abril de 2024

Atesto recebimento de uma via assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Josiam Mari Baldassari Jeloso 20/04/2024

Assinatura do/a participante da pesquisa

Camila

Camila Terragno dos Santos

Pesquisadora Responsável
Aluna do curso de
Pedagogia/FACED/UFRGS

Documento assinado digitalmente

gov.br

GRACIELE MARJANA KRAEMER

Data: 04/04/2024 17:00:10-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Graciele Marjana Kraemer

Orientadora
Professora DEE/FACED/UFRGS