



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS

SABRINA DE OLIVEIRA MACIEL GUIMARÃES

A CRIANÇA SURDA E SEU IRMÃO OUVINTE: ASPECTOS DA COMUNICAÇÃO

CAMPINAS

2015



SABRINA DE OLIVEIRA MACIEL GUIMARÃES

A CRIANÇA SURDA E SEU IRMÃO OUVINTE: ASPECTOS DA COMUNICAÇÃO

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, na área de concentração Interdisciplinaridade e Reabilitação.

ORIENTADOR: . ZILDA MARIA GIOSUELLI

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA SABRINA DE OLIVEIRA MACIEL GUIMARÃES, E ORIENTADO PELO PROF^a Dr^a ZILDA MARIA GIOSUELLI.

CAMPINAS

2015

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Ciências Médicas
Maristella Soares dos Santos - CRB 8/8402

G947c Guimarães, Sabrina de Oliveira Maciel, 1983-
A criança surda e seu irmão ouvinte : aspectos da comunicação / Sabrina de Oliveira Maciel Guimarães. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Zilda Maria Giosuelli.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas.

1. Surdez. 2. Relações entre irmãos. 3. Linguagem. 4. Língua de sinais. I. Giosuelli, Zilda Maria, 1959-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: A deaf child and his brother listener : aspects of communication

Palavras-chave em inglês:

Deafness

Sibling relations

Language

Sign language

Área de concentração: Interdisciplinaridade e Reabilitação

Titulação: Mestra em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

Banca examinadora:

Zilda Maria Giosuelli [Orientador]

Maria de Fátima de Campos Françoso

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Data de defesa: 10-12-2016

Programa de Pós-Graduação: Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE MESTRADO

SABRINA DE OLIVEIRA MACIEL GUIMARÃES

ORIENTADOR(A) PROF(A). DR(A). ZILDA MARIA GIOSUELLI

MEMBROS:

1. PROF(A). DR(A). ZILDA MARIA GIOSUELLI

2. PROF(A). DR(A). LILIAN CRISTINE RIBEIRO NASCIMENTO

3. PROF(A). DR(A). MARIA DE FÁTIMA DE CAMPOS FRANÇOZO

Programa de Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas

A ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros da banca examinadora encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.

Data: 10 de dezembro de 2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de escrever, pesquisar e aprender mais sobre a surdez, área na qual me identifico;

À minha família pela presença, apoio e amor incondicional em todos os momentos;

À minha querida orientadora, Profa Dra. Zilda Giosuelli, pelo incentivo, paciência, cooperação, determinação e ensino. Muito obrigada pelo carinho e atenção, você é um exemplo a ser seguido, te admiro muito por todo o seu conhecimento e humanidade que você nos transmite;

A todas as minhas colegas do Aprimoramento e Mestrado do CEPRE, pois aprendi muito com todas vocês!!!

Aos professores surdos Rosemeire e Valdecir, que me inspiram a cada dia a buscar novas estratégias para o ensino e desenvolvimento das nossas crianças surdas, assim como o ensino da LIBRAS.

Às professoras da banca, Prof^a Dra. Lílían Nascimento e Profa. Dra. Fátima Françoso, pela rica contribuição, disponibilidade e paciência.

E a todos os queridos amigos e familiares que fizeram parte de alguma forma da construção desta pesquisa.

RESUMO

A educação de surdos é um desafio por conta das questões de linguagem e identidade que se estabelecem no processo de construção do conhecimento e da subjetividade. Nesse processo, é fundamental o reconhecimento e uso da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS como uma língua natural. A presente pesquisa assume a surdez como diferença e compartilha com a visão socioantropológica de Skliar, na qual o sujeito surdo se constitui como tal pela língua de sinais. E é através da língua que o sujeito se desenvolve e vai se constituindo a cada interação, descobertas e trocas que realiza com o outro. A pesquisa é baseada, principalmente, nos estudos de Vygotsky, o qual afirma em seus estudos sobre as consequências sociais das diferentes deficiências, que a surdez se diferencia pelo processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, pois esta assume um papel importante no desenvolvimento das crianças e, se adquirida tardiamente, pode comprometer o desenvolvimento como um todo, nos aspectos cognitivos, sociais e culturais. A família desenvolve um papel fundamental no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, pois seja como for constituída, é o primeiro lugar de interação social na qual o sujeito surdo realizará suas primeiras trocas com outros sujeitos, seja através do diálogo ou do lúdico. Portanto, as interações dentro do microuniverso familiar se torna crucial para o desenvolvimento dos indivíduos. Nos capítulos relacionados à família, compartilhamos com a visão e teoria de Ariès, Sarty e Melman, entre outros que fazem uma reflexão da família desde a antiguidade até os dias de hoje. A pesquisa objetiva conhecer como a criança surda e seu irmão ouvinte interagem em contextos lúdicos, com a finalidade de perceber como se dá a comunicação entre os irmãos e se a mesma se faz pelo uso da língua de sinais, além de compreender qual a percepção sobre a surdez que o irmão ouvinte apresenta no momento. A pesquisa é de base qualitativa e conta com 4 famílias que têm em seu núcleo uma criança surda com pelo menos um irmão ou irmã ouvinte, na faixa etária de cinco a 11 anos de idade que têm em seu núcleo uma criança surda com pelo menos um irmão ou irmã ouvinte, ambos na faixa etária de cinco a 11 anos.” Todas as crianças surdas participam do Programa Infantil: Linguagem e Surdez do CEPRE (Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel O.S. Porto). A coleta de dados se deu inicialmente em momentos lúdicos, com objetivo de se criar vínculo entre os participantes e a pesquisadora. Em seguida, foram realizadas entrevistas individuais com as crianças ouvintes e, por fim, os momentos de interação com os irmãos se deram através de jogos no contexto da brinquedoteca do CEPRE. Os dados foram registrados através de filmagens e analisados com

base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin. Através dos dados compilados, podemos afirmar que todos os sujeitos da pesquisa apresentaram comunicação e interação com seus irmãos, tendo se observado o uso da LIBRAS, assim como o uso de gestos, mímicas, muitas expressões corporais e expressões criadas por eles, o que nem sempre fica claro para um interlocutor de fora. Durante várias situações de brincadeiras e jogos analisados nesta pesquisa, podemos perceber a grande dificuldade que há no desenvolvimento da comunicação entre os irmãos. Constatamos uma grande perda na interação entre eles devido à ausência de uma língua comum. Dessa forma, consideramos importante que as instituições, escolas e profissionais ligados à área da surdez possam se empenhar em oferecer cursos de LIBRAS para a toda a família, contemplando os irmãos ouvintes que convivem com os surdos e esclarecendo sobre o que é ser surdo no mundo de hoje, além de propiciar aos irmãos momentos lúdicos juntos, para que a família perceba o quanto a relação de amizade e afeto entre os irmãos é importante para o desenvolvimento da linguagem, cognitivo e sociocultural.

Palavras chave: Surdez, Relações entre irmãos, Linguagem, Língua de Sinais.

ABSTRACT

Education of deaf people is a challenge due to matters of language and identity established in the process of building knowledge and subjectivity. In this process, it is fundamental to recognise the use of LIBRAS (Brazilian Sign Language) as a natural language. This research assumes deafness as a difference; it shares with the socio-anthropological scope proposed by Skliar the idea that the deaf subject constitutes itself as such through the sign language. And it is through language that the subject is developed and formed in every interaction, discovery and exchanges that they make with others. The research is mainly based on Vygotsky's studies, which state that, considering the social consequences of the different disabilities, deafness is characterised by the process of acquiring and developing language. This is due to the fact that the latter plays an important role in the development of children and, if language is acquired later on in life, it could jeopardise their development as whole, in cognitive, social and cultural aspects. The family also plays a fundamental role in this process, because no matter its constitution, it is the first place for social interaction, in which the deaf subject will make their first exchanges with others, be it through dialogue or plays. Therefore, interactions within the family micro-universe are crucial for the development of individuals. When writing chapters about the family, we shared the point of view and theories of Ariès, Salty, Melman and others, who have studies on the subject of family from Antiquity to the present day. This study aims to observe the interaction between the deaf child and their hearing sibling in ludic contexts, with the purpose of noticing how the communication between those siblings happens, how it is made through sign language and also how deafness is perceived by the hearing sibling at the moment. This research has a qualitative basis and included 4 families with a deaf child in their nucleus and at least one hearing sibling, at ages ranging from 5 to 11 years old. All observed deaf children take part in CEPRE's (Rehabilitation Study and Research Centre Prof. Gabriel O.S. Porto). *Programa Infantil: Linguagem e Surdez* (Child Program: Language and Deafness). Data collection was made initially in ludic moments, in order to create bonds between the participants and the researcher. Subsequently, individual interviews were made with the hearing children and, finally, there were moments of interaction between siblings, also in CEPRE's playroom. All the data was registered through filming and analysed based on Bardin's method of Content Analysis. From the compiled data, it is possible to say that every observed subject presented communication and interaction with their siblings. In that communication we could notice the use of LIBRAS, as well as gestures, mimics, a lot of body language and some expressions created by themselves, which are not always understandable for outsiders. In several situations of plays and games analysed in this

study, great difficulty was found in the development of communication between siblings. We could observe that an important loss in their interaction resulted from the lack of a common language. Thus, we consider it important for institutions, schools and professionals related to deafness to make an effort in order to offer sign language courses for the whole family and so teach the hearing sibling what it means to be deaf in the contemporary world. It should also provide the siblings with ludic moments together, so that the family perceives how important friendship and affection is for the development of their language, cognition and social and cultural skill.

Key-Words: Deafness, Relations between siblings , Language , Sign language

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	9
2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO LINGUAGEM/SURDEZ.....	13
3. ASPECTOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM BREVE HISTÓRICO.....	16
3.1. A língua de sinais.....	22
3.1.1. Caracterização da surdez.....	24
4. FAMÍLIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E SUAS CONFIGURAÇÕES.....	29
4.1. A importância da família no desenvolvimento da criança surda.....	32
5. OBJETIVOS.....	37
6. METODOLOGIA.....	38
6.1. Caracterização dos sujeitos.....	39
7. COLETA DOS DADOS.....	40
7.1. Os encontros.....	41
8. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	41
8.1. O entendimento sobre a surdez por parte do irmão ouvinte.....	41
8.2. A interação é fortemente marcada pelo visual.....	47
8.3. A constatação da diferença entre LIBRAS e outras formas de comunicação.....	53
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66
APÊNDICE I – Roteiro de entrevista.....	71
APÊNDICE II – Transcrição das entrevistas.....	72
APÊNDICE III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	92
ANEXO I – Parecer Consubstanciado Comitê de Ética.....	95

1. APRESENTAÇÃO

Minha mãe dizia que desde pequena eu gostava de brincar de escolinha e adorava ser a professora. O tempo passou e, quando decidi prestar vestibular, já sabia que seria para o curso de pedagogia. Então, em 2005, fui aprovada na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, para meu alívio e felicidade!

Durante meu primeiro ano de graduação, obtive uma bolsa trabalho do SAE (Serviço de Apoio ao Estudante) da UNICAMP e optei por trabalhar na área de educação especial, ingressando, então, no LAMA (Laboratório de Atividades Motoras Adaptadas), situado na Faculdade de Educação Física – FEF/UNICAMP. Minha função era auxiliar nas pesquisas que estavam sendo desenvolvidas por graduandos, mestrandos e doutorandos que faziam parte do Grupo de Estudo e Pesquisa em Atividade Motora Adaptada – GEPEAMA, coordenado pelo Prof^o. Dr. José Júlio Gavião. Os trabalhos, na época, eram os seguintes: Estratégias de ensino-aprendizagem do Kung Fu para pessoas com deficiência visual; A educação física na inclusão de crianças portadoras de síndrome de down: um estudo nas escolas públicas de Educação Básica de Campinas; Avaliação do autoconceito de Jovens Portadores de Síndrome de Down inseridos em um Programa de Esportes na Natureza; Técnicas e Táticas do Futebol para Cegos (Futebol de Cinco); Perfil antropométrico e desempenho atlético de jovens com deficiência visual participantes do atletismo nos 1 Jogos Escolares da CBDC.

Na maior parte do tempo, participava dos grupos em que eram desenvolvidos dois projetos em especial: Atividades Físicas para Pessoas com Deficiência Visual e Avaliação do autoconceito de Jovens Portadores de Síndrome de Down inseridos em um Programa de Esportes na Natureza. Havia três grupos, sendo dois compostos por jovens com deficiência mental e um formado por crianças e adolescentes cegos e com baixa visão. A partir da minha participação nesses grupos, decidi trabalhar e pesquisar na área da educação especial. Durante uma conversa com Ciro Wincler, na época doutorando do LAMA, fui questionada sobre a área na qual pretendia me especializar, uma vez que não é possível ser especialista em diversas áreas. Percebi então que deveria fazer uma escolha. Para tanto, faltava conhecer a área da surdez, pois já atuava com cegos e com portadores de “deficiência mental.” Então, em 2007, ainda com a bolsa trabalho do SAE, decidi buscar um local que pudesse me oferecer essa oportunidade e, felizmente encontrei o CEPRE (Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto), instituição vinculada à Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, onde são desenvolvidas pesquisas, ensino e assistência sobre as deficiências sociais. Foi lá que tive minha primeira experiência com pessoas surdas. Meu

trabalho era auxiliar uma pedagoga, aluna do Curso de Aprimoramento Profissional, também da FCM, Ana Helena, hoje uma querida amiga com quem aprendi muito.

Havia dois grupos compostos por crianças surdas, a maioria com perda auditiva profunda e algumas com perda moderada (apresentando resíduo auditivo). Lembro-me perfeitamente do primeiro dia em que estive com o grupo, pois nunca me senti tão estranha! As crianças “falavam” muito bem em LIBRAS, enquanto minha compreensão era praticamente nula! Desejava falar com elas, mas não sabia como, de forma que experimentei uma sensação de impotência, pois não podia fazer nada naquele momento, a não ser admirar aquela língua tão expressiva pela qual as crianças se comunicavam. Essa sensação fez com que naquele mesmo dia eu me inscrevesse no curso de LIBRAS, oferecido para o público interno do CEPRE, ministrada pelos professores surdos, Rose e Valdecir. Não perdia uma aula e, com o passar dos dias, fui querendo saber mais e mais.

Comecei a utilizar a LIBRAS na faculdade na interação com as minhas amigas, no meu trabalho, na minha casa e até pensava em LIBRAS!! E nas orientações e conversas sobre o projeto que estava sendo desenvolvido com as crianças surdas, aprendi muito com a prof^a. Dra. Zilda Giosuelli sobre as ações pedagógicas necessárias para o ensino/aprendizagem dos sujeitos surdos, sobre a história da língua de sinais e sobre as concepções que predominavam e que estão presentes no nosso cotidiano. Mas o mais importante foi que a prof^a. Zilda me fez despertar para muitas questões que envolvem a área da surdez, para além da língua e história, questões estas que me fizeram pesquisar mais e mais sobre o assunto. Assim, estudando a teoria e vivenciando a prática, a área da surdez me fascinou, de modo que escolhi me aprofundar e me especializar nessa área.

Para tanto, atuei dois anos como bolsista no grupo do CEPRE e, ainda durante o curso de pedagogia, desenvolvi uma pesquisa em Iniciação Científica, sobre a trajetória da língua de Sinais. Em seguida, conclui o curso de pedagogia com trabalho de Conclusão “Reconhecimento e Legitimação da Língua Brasileira de Sinais”.

Após me formar e atuar como professora na educação infantil e fundamental, retornei ao CEPRE para cursar a pós-graduação em Aprimoramento Profissional, no mesmo grupo em que antes atuava como auxiliar. Iniciei como pedagoga responsável pelo desenvolvimento dos projetos do grupo. Foi um ano de intenso trabalho e aprendizado, certamente um dos melhores anos profissionais da minha vida. Em parceria com a prof^a. Dra. Zilda Giosuelli, os professores surdos Rosemeire Desiderio e Valdecir Menis e as bolsistas do SAE, Márcia Nepomuceno e Ana, desenvolvemos vários projetos durante o ano, como por exemplo o trabalho de conclusão de curso intitulado “A importância dos jogos no processo

ensino/aprendizagem de crianças surdas”, premiado como o segundo melhor trabalho do curso de aprimoramento da FCM.

No ano seguinte, comecei a trabalhar como professora de educação especial na prefeitura municipal de Campinas, além de ingressar no mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação (CEPRE/FCM), também tendo como orientadora a prof^a. Dra. Zilda Giosuelli, com quem desenvolvi a atual pesquisa.

A presente pesquisa aborda questões de interação e comunicação entre sujeitos surdos e seus irmãos ouvintes. Para tanto, é fundamental considerarmos o papel da família no processo de desenvolvimento da criança surda, pois seja como for constituída, a família é lugar de interação social, início do processo de aquisição de linguagem a qual dá sentido às experiências vividas. É na e pela linguagem iniciada no seio familiar que a criança surda terá seu primeiro contato com a língua de sinais e, conseqüentemente, se constituirá como sujeito. Assim, a interação em família acontece no uso e funcionamento da linguagem. Daí a importância do contexto social e das trocas realizadas com os familiares, o que propiciará futuramente a interação em rede sociocultural. É na interação mediada pela linguagem que a família e os irmãos criam vínculos e constituem conhecimento e, para que isso aconteça, é fundamental que a família compreenda as conseqüências sociais da surdez, em especial as limitações linguísticas a que são expostos seus filhos surdos. A pesquisa tem por fundamentação teórica os estudos do desenvolvimento/aquisição e uso da linguagem de Vygotsky, Geraldi entre outros. Para o desenvolvimento dos capítulos relacionados à família, compartilhamos com a visão e teoria de Ariès, Sarty e Melman, entre outros que fazem uma reflexão da família desde a antiguidade até os dias de hoje.

Para a coleta dos dados, utilizamos momentos de interação das crianças surdas com seus irmãos ouvintes na brinquedoteca do CEPRE/Unicamp, através de jogos escolhidos por eles. Os irmãos ouvintes foram convidados a participar das atividades lúdicas, sendo possível, nesse contexto, conhecermos a forma de comunicação entre eles.

Iniciamos a pesquisa com as considerações sobre a relação linguagem/surdez. De acordo com os estudos de Vygotsky, enfatizamos no segundo capítulo o papel do outro na interação e uso da linguagem, assim como a sua importância para o desenvolvimento global da criança, pois a linguagem é reguladora do pensamento e é através dela que o indivíduo se constitui.

No capítulo seguinte, apresentamos um breve histórico da educação dos surdos, um recorte do tempo e dos respectivos acontecimentos que acreditamos ser importante para esse histórico. Abordamos uma das possíveis origens, encontrada na literatura, da língua de sinais,

bem como os desdobramentos do uso dessa língua pelos surdos e ouvintes. Importante ressaltar aqui, que tal histórico apresentado não é baseado nos acontecimento lineares da história, pois não é esse o objetivo da pesquisa, e sim trazer um pouco do contexto sobre a língua de sinais, a surdez, as dificuldades e conquistas dos sujeitos surdos ao longo dos anos.

O quarto capítulo é dedicado ao aspecto histórico da família, através de recortes não lineares do tempo e acontecimentos. Será apresentada a característica da família medieval e suas marcantes mudanças ao longo dos anos, para que possamos chegar até a formação e concepção da família contemporânea, na qual nossos sujeitos estão inseridos, assim como a sua importância no desenvolvimento da criança surda.

Na metodologia, baseada em Bardin, discorreremos sobre os instrumentos usados para coletar e posteriormente analisar os dados. A compilação dos dados foi realizada em categorias, para facilitar a análise. No último capítulo, apresentamos as discussões e as considerações finais relativas aos resultados.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO LINGUAGEM/SURDEZ

A surdez tem sido campo de pesquisa de vários autores, especialmente daqueles interessados pelo processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem. Dentre esses pesquisadores, podemos citar Vygotsky, em *Fundamentos de Defectologia*, que trata das consequências sociais das diferentes deficiências e afirma que a surdez se diferencia pelo processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Dado o importante papel da linguagem no processo de construção do conhecimento, o autor defende a ideia de que a surdez pode comprometer o “desenvolvimento da criança como um todo, nos aspectos cognitivos, sociais e culturais”¹ (p.17) pois a relação sujeito/mundo não é direta, mas mediada pela linguagem. Dessa forma, apontaremos aspectos do desenvolvimento da linguagem que consideramos relevante e que, conseqüentemente, podem comprometer o desenvolvimento de crianças surdas.

Tendo como base a teoria Marxista, Vygotsky enfatiza o papel do outro na interação, pois o aspecto social é de fundamental importância para o processo de aprendizagem da criança. É na interação social que o indivíduo se faz sujeito, no uso e funcionamento da linguagem. O papel da linguagem é valorizado por Vygotsky principalmente na relação com o outro, pois a mesma privilegia o aspecto social e, portanto, a interação. Pelas leis “sócio históricas, a linguagem permite o salto do sensorial, que rege a vida dos animais, para o racional, que rege a vida humana”.² (p.80). Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que a maior dificuldade do surdo se dá nas relações socioculturais, por conta de suas dificuldades no processo de aquisição de linguagem, dado o aspecto oral-auditivo das línguas majoritárias. Assim, Vygotsky enfatiza uma preocupação com o desenvolvimento de crianças surdas, buscando possíveis alternativas para o desenvolvimento de linguagem desses alunos:

É totalmente evidente que toda a gravidade e todas as limitações criadas pela deficiência não têm sua origem na deficiência por si mesma, mas sim nas consequências, nas complicações secundárias provocadas por esta deficiência. A surdez por si mesma poderia não ser um obstáculo tão penoso para o desenvolvimento intelectual da criança surda, mas a mudez provocada pela surdez, a falta de linguagem é um obstáculo muito grande nesta via. Por isso, é na linguagem como núcleo do problema onde se encontram todas as particularidades do desenvolvimento da criança surda. ¹ (p.189)

Para Vygotsky, o termo linguagem se refere a tudo que envolve significação e o conceito da fala se refere à linguagem em ação. A linguagem é reguladora do pensamento e é através dela que o indivíduo se constitui. Apesar da linguagem e do pensamento serem

independentes em suas origens, Vygotsky afirma haver uma relação de interdependência entre os mesmos, pois a linguagem determina a maior parte do pensamento.

Dado o papel da linguagem no desenvolvimento, podemos considerar que a criança surda se encontra demasiadamente prejudicada nesse processo por não ter acesso a uma língua oral-auditiva em decorrência da surdez. Vygotsky refere-se à mudez, uma vez que nas décadas de 40 e 50 ainda não se falava em língua de sinais. Esta veio a ser considerada uma língua natural a partir dos estudos de Stokoe (1960 *apud* Goldfeld 2002). Assim, o termo que se usava era mímica. Em *Fundamentos de Defectologia*, muito embora o autor ainda considere importante o ensino da língua oral, ele critica as técnicas utilizadas na oralização de surdos, como a produção de uma fala morta, ou seja, sem significado, o que já apontava um suposto fracasso para o oralismo. Após seu contato com sujeitos surdos em uma escola em Zagreb, na Croácia, Vygotsky passa a entender que a “mímica” é uma linguagem verdadeira, que deveria ser a base para a aquisição da linguagem oral. O autor sugere então a poliglossia, de modo que os professores deveriam utilizar todos os recursos, inclusive a mímica na educação de surdos.

Nesse sentido, pode-se considerar que a aquisição tardia da língua de sinais traz consequências drásticas para o desenvolvimento dos surdos, que muitas vezes não alcançam a reflexividade que somente se faz possível no uso e funcionamento da linguagem. Daí o lugar da língua de sinais, que no caso do surdo fará a mediação do sujeito com o mundo e com o outro. Goldfeld afirma que a aquisição tardia da língua de sinais pode trazer danos irreversíveis para o surdo, já que é pelo diálogo e “aquisição do sistema conceitual que ela pode se desvincular cada vez mais do concreto, internalizando conceitos abstratos”, inviabilizando a reversão total desse quadro posteriormente². (p.57)

Portanto, o contato com a comunidade surda desde cedo, torna-se essencial para o desenvolvimento cognitivo e social, pois será na e pela língua que resultarão as interações com os outros e é dessa forma que o sujeito se constituirá ao longo da vida, “pois não há um sujeito dado, pronto, mas um sujeito, se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros”³. (p.19)

O diálogo entre os sujeitos também é fator relevante para Bakhtin. Para o autor, a significação, é um aspecto bastante importante da língua, na qual um conjunto de normas abstratas não tem sentido sem um determinado contexto, sem um diálogo, pois o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos. “A interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem”. ⁴ (p.29)

Assim, a aquisição da linguagem se dá também pelo contexto sociocultural e propicia o desenvolvimento cognitivo da criança. Dessa forma, percebe-se o papel fundamental da linguagem no desenvolvimento, de modo que se deve considerar que a criança surda se encontra prejudicada em seu desenvolvimento linguístico cognitivo e social, dada as suas especificidades neste processo, pois, como veremos a seguir, no caso das crianças surdas, a linguagem é adquirida e desenvolvida através da língua de sinais.

3. ASPECTOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM BREVE HISTÓRICO

A Língua de Sinais surge pelos mesmos ideais das línguas orais, ou seja, as necessidades naturais e específicas dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressar ideias, sentimentos e ações.⁵ Dessa forma, a língua de sinais constituiu-se da necessidade dos surdos se comunicarem de forma visual, uma vez que apresentam dificuldades na aquisição da língua oral. A partir desse entendimento, os surdos passaram a se reunir em escolas e associações e constituíram um grupo por meio de uma língua, adquirindo a possibilidade de refletir sobre um universo de discursos sobre eles próprios, de modo que conquistaram um espaço favorável para o desenvolvimento ideológico da própria identidade.⁶

A seguir será apresentado um recorte do histórico da surdez. Não faremos um estudo linear do tempo e seus acontecimentos, pois este não é o objetivo da presente pesquisa, mas discutiremos apenas sobre os fatos que marcam a trajetória da educação de surdos.

De acordo com Reily,⁷ uma das possibilidades da origem da língua de sinais se deu através da criação dos sinais monásticos usados pelos religiosos entre 910 e 1000 d.C:

Além de meditação e oração, os mosteiros também eram espaços de trabalho, e por isso surgiu uma comunicação silenciosa entre os monges, necessária para o desempenho das várias atividades para subsistência de todos; constituiu-se uma linguagem de sinais manuais.⁷ (p. 07)

De acordo com a autora,⁷ a obra mais antiga relacionada à comunicação silenciosa de que se tem notícia foi escrita pelo monge inglês Venerável Bede (672 – 735). Trata-se do livro *The ecclesiastical history of the English Nation and the lives of St. Cuthbert & the Abbots*, em que foi registrado um sistema de numerais romanos representados em desenhos de configurações manuais. Além da configuração das mãos, o sistema também apresentava a diferenciação dos números pelo movimento e pela localização das mãos diante do corpo.

Para os religiosos, a aprendizagem do alfabeto manual nos mosteiros era muito importante, pois era através dos sinais que se dava a comunicação e a confissão entre os religiosos e os pacientes enfermos. Visando a divulgação dos sinais entre os religiosos, o frei franciscano espanhol Melchior de Yebra (1526 – 1586) produziu uma pequena obra, *Refugium Informorum*, publicado em Madri no ano de 1593. “A obra contém seis páginas de ilustrações de configurações manuais, muitas das quais são parecidas com as grafias das letras”.⁷ (p. 09)

Em 1520, Pedro Ponce de Leon, um monge beneditino é reconhecido como o primeiro professor de surdos, por ter desenvolvido um trabalho de ensino voltado para essas pessoas. “Envolveu-se com a educação de surdos depois que foram enviados ao mosteiro de São Salvador os irmãos Francisco e Pedro Fernández de Velasco y Tovar, filhos de um casamento consanguíneo da nobreza espanhola.” ⁷(p. 16) Apesar de ter sido reconhecido nacionalmente, Ponce de Leon não publicou seu método e, após sua morte, grande parte dos registros de sua metodologia perdeu-se, sobrando apenas descrições de terceiros e uma folha manuscrita pelo próprio monge, apresentando seu conceito de trabalho. O método de Pedro Ponce de León, no entanto, foi divulgado em forma de testemunho pela família Velascos - para a qual ele atuou como tutor - para Juan Pablo Bonet, um filólogo que se interessou pela educação de surdos.

Em 1620, Bonet “publicou um livro no qual ele dizia ser o inventor do alfabeto digital e também se apropriou de outras técnicas criadas anteriormente por Ponce de Leon.”⁸ (p.18) Porém,

as duas metodologias são divergentes demais para sustentar tal hipótese. Bonet enfatizava uma pedagogia ouvinte, tendo como objetivo a fala, ao passo que Ponce de León trabalhou com sinais para chegar na escrita, enfrentando a articulação da fala como etapa final. ⁷(p.17)

Bonet utilizava o alfabeto digital para ensinar os surdos a ler. A gramática era ensinada através da língua de sinais e a fala pela manipulação dos órgãos fonoarticulatórios. A base oralista do trabalho de Bonet serviu “como modelo para três pilares da educação oral: Pereire nos países de língua de origem latina, Amman nos de língua alemã e Wallis nas ilhas Britânicas”.⁷ (p.19)

Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780), assim como Bonet, era educador de surdos e defendia a oralização. Pereire tinha fluência em língua de sinais e a usava para instruções, explicações lexicais e conversações com os alunos. Durante o seu trabalho, o educador modificou o alfabeto digital criado por Pedro Ponce de León e do qual Bonet se apropriou, adicionando seu próprio conjunto de formatos da mão, de forma que cada configuração passou a corresponder a um som. Além disso, foram criadas formas para sinalizar números e pontuação.

Johann Conrad Amman era médico suíço e também foi adepto do movimento a favor do oralismo. Em 1704, publicou um livro no qual “direcionou” a construção do modelo alemão para educação do surdo em nível institucional, iniciado por Samuel Heinicke (1723-1790). Para Amman, a fala tinha poderes especiais, pois nela residiria o sopro da vida, o

espírito de Deus. Para ensinar os surdos, ele usava sinais (através do alfabeto digital), porém somente até o surdo adquirir a fala, pois em seguida os sinais eram abandonados. A partir de então, o ensino era feito pelo uso do sentido do paladar, pois Amman acreditava que o conhecimento do homem só podia se dar através dos sentidos.

Wallis John Wallis (1616-1703) foi um dos mais importantes matemáticos ingleses do século XVII, dotado de uma personalidade multifacetada que o levou a debruçar-se ao longo da vida sobre temas muito diversos. Wallis teve importantes contribuições na decifração de códigos, em questões de linguística e fonética. É considerado fundador do oralismo na Inglaterra, escreveu o primeiro livro inglês sobre educação de surdos e, apesar de defender a facilidade de se ensinar a fala para os surdos, levantou um aspecto importante nesse processo – a fala se deteriora, pois o surdo precisa de um constante *feedback* externo para monitorá-la.

Em 1760, o abade De L'Epée começou a ensinar os surdos por razões religiosas, pois, inconformado por não poder ouvir suas confissões, aproximou-se dos surdos que vagavam por Paris para aprender a nativa língua de sinais, através da qual eles se comunicavam. De L'Epée reconheceu a língua de sinais como sendo a base comunicativa essencial entre os surdos. Ele usava os sinais para explicar os conceitos abstratos, para que os surdos entendessem a palavra de Deus.

O método usado por De L'Epée,⁸ denominado sistema de sinais “metódicos”, consistia numa combinação da língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais. Ele a considerava, por um lado, uma língua universal, por outro lado, destituída de gramática, sendo necessária a importação da gramática francesa. Em 1755, De L'Epée “fundou sua primeira escola sendo a primeira a obter auxílio público. Ele treinou professores para atuarem com os surdos nas escolas e esses já em 1789 haviam criado vinte e uma escolas para surdos na França e na Europa”.⁷ (p.24)

Após a revolução francesa e morte de De L'Epée em 1789, a escola fundada por ele se transformara na National Institution for Deaf-Mutes em Paris, sendo, em 1790, Abbé Sicard nomeado diretor desse instituto. Nessa época, Sicard publicou dois livros: um sobre a gramática geral e outro descrevendo como educar o surdo, obra em que desenvolve um relato detalhado de como ele havia treinado brilhantemente o surdo Jean Massieu. Trata-se de um grande momento vivido pelos surdos na história, pois esses conseguiram ser reconhecidos pela sociedade como cidadãos. Essa “era dourada” na história dos surdos marcou a rápida expansão das escolas para surdos, assim como a aparição dos surdos em cargos importantes e de grandes responsabilidades.

Em 1816, a grande influência positiva das escolas para surdos chegou aos Estados Unidos através de Thomas Gallaudet, que viajou para a França para conhecer o método de L'Épée e aprendeu os sinais e o sistema de sinais metódicos no Instituto Nacional para Surdos-Mudos, tendo como professor o surdo Laurent Clerc, discípulo de Massieu. No mesmo ano, Thomas contratou Clerc para que juntos implantassem, nos Estados Unidos, a primeira escola pública para surdos. Em 1817, eles fundaram o American Asylum for the Deaf, em Hartford. Nas salas de aula, era utilizada a Língua de sinais americana, que surgiu da adaptação da língua de sinais francesa, o inglês escrito e o alfabeto digital.

Pessoas de todos os lugares deslocavam-se para estudar na Hartford School, como posteriormente ficou conhecido o asilo. Os surdos que foram mandados para lá durante os anos iniciais da instituição contribuíram com a força impar de sua própria língua para o desenvolvimento da língua nacional:

Tem-se, de fato, uma forte impressão de polinização, de pessoas indo e vindo, levando para Hartford línguas regionais, com todas as suas peculiaridades e seu vigor, e trazendo de volta uma língua cada vez mais aperfeiçoada e generalizada.⁹ (p.37)

O aumento da alfabetização dos surdos foi espetacular e logo se difundiu por outras partes do mundo. Diante dos grandes resultados, em 1864, o congresso dos Estados Unidos aprovou uma lei que transformara uma instituição para deficientes auditivos e visuais (Columbia Institution for the Deaf and the Blind) em Washington, em uma faculdade nacional para surdos-mudos, a primeira instituição de ensino superior especificamente para surdos. Fundada por Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet, hoje a instituição é conhecida como Gallaudet University.

Infelizmente, o grande impulso na educação e emancipação dos surdos durou apenas até 1870, quando se iniciou uma grande corrente pelo oralismo. Como a língua de sinais não era uma versão do inglês, ela começou a ser rejeitada e forçada a ser substituída pelo inglês oral.⁸ Nessa época, havia uma contracorrente de pessoas ligadas à educação de crianças surdas, que eram fortes defensoras da oralização. Essas pessoas acreditavam, também por questões políticas, que o objetivo da educação dos surdos deveria ser ensiná-los a falar e que a língua de sinais interferia no desenvolvimento da fala.

Ainda na França, em 1822, com a morte de Sicard, iniciou-se uma luta pelo poder e a escola para surdos passou a ser criticada pelos adeptos do oralismo. Uma vez que Jean Massieu, o surdo treinado por Sicard, se tornara um renomado professor, era natural que ele

fosse o sucessor de Sicard, mas, por influência dos opositores aos sinais, Jean Marc Itard e Baron Joseph Marie de Gerando, Massieu foi afastado e Itard assumiu a direção do instituto.

Itard era médico cirurgião e iniciou suas pesquisas a fim de descobrir uma “cura” ou tratamento para os ouvidos, para a surdez. Para realizar seus estudos, Itard dissecou cadáveres de surdos e tentou vários procedimentos, como aplicar cargas elétricas nos ouvidos de surdos e usar sanguessugas para provocar sangramentos e furar as membranas timpânicas de alunos, sem que qualquer resultado positivo fosse obtido.⁸ Finalmente, após 16 anos de experiências frustradas, passou a acreditar na possibilidade da língua de sinais ser o único meio de educar os surdos.

Nos Estados Unidos, Horace Mann, Samuel Gridley How, entre outros foram grandes defensores do oralismo. Eles clamavam pelo fim dos asilos que adotavam a língua de sinais e pela introdução de escolas progressistas. Em 1867, foi inaugurada a primeira escola progressista a Clarke School for the Deaf, em Massachusetts, e ainda outras escolas como a Northampton School, na Inglaterra.⁹

Devido à expansão do oralismo nas escolas, Edwar Gallaudet iniciou um processo de investigação e percorreu 14 países, observando o método de ensino. Ao retornar para os Estados Unidos, certificou-se de que a língua de sinais era necessária como veículo de instrução, mas admitiu que poderia haver um método combinado entre fala e sinais. Portanto, o papel da escola seria fornecer treinamento em articulação e em leitura orofacial para aqueles alunos que poderiam se beneficiar deste treinamento.

Mas, sem dúvidas, o mais importante e árduo defensor e representante do método oralista foi Alexandre Graham Bell e, quando este começou a defender o ensino oral para os surdos, levou consigo toda a influência e prestígio que tinha, fortalecendo “a necessidade” do método oralista.

Em 1880, em Milão, ocorreu o II Congresso Internacional de Educadores de surdos, que marcou para sempre a educação dessas pessoas. Esse congresso foi organizado, patrocinado e/ou conduzido por renomados especialistas ouvintes na área da surdez, todos ardorosos defensores do oralismo:⁶

Cientistas eminentes se utilizaram de todo o prestígio político e econômico de que dispunham em defesa, não só do uso exclusivo da linguagem oral, mas da implantação de mecanismos de controle e proibição da linguagem de sinais.(...) De fato, numa Assembleia Geral realizada durante o Congresso, e do qual, vale dizer, todos os profissionais surdos foram excluídos, decidiu-se pela adoção universal, no ensino de surdos, do oralismo em sua forma “pura”. ⁶ (p. 88-89)

Sem o uso da língua de sinais, a alfabetização para os surdos tornou-se muito difícil e gerou graves atrasos e consequências no período escolar. Após anos de luta contra as repressões e proibições, em 1951, os surdos finalmente conquistaram um importante espaço político, criando uma Federação Mundial – a World Federation of the Deaf.

Partindo dos movimentos de resistência, as pessoas começaram a questionar o que estava acontecendo com “suas crianças”, pois ao se comparar as crianças que frequentavam o ensino oralizado com aquelas que frequentaram anteriormente o asilo Hartford ou outras escolas que usavam a língua de sinais, notava-se uma grande diferença, pois estas tinham um alto nível de alfabetização e instrução plenamente equiparável ao de seus equivalentes ouvintes, diferentemente das crianças que, ao serem educadas pelo método da oralidade, apresentavam muitas dificuldades em aprender.⁹

Com a percepção de que algo estava errado e também com a influência da mídia sobre a divulgação da língua de sinais e da comunidade surda, surgiu a possibilidade de rever o método de ensino. Através de um sistema combinado, seria possível integrar sinais e fala? Sugere-se, então, uma língua intermediária entre o inglês e a língua de sinais, ou seja, um inglês em sinais.

Com essa língua, voltamos no tempo dos sinais metódicos de De L’Epée, que consistia numa tentativa de criar um meio termo entre sinais e o Francês. “As verdadeiras línguas de sinais são, de fato, completas em si mesmas: sua sintaxe, gramática e semântica são completas, possuindo, porém, um caráter diferente do de qualquer língua falada ou escrita.”⁹ (p.42) Por isso, não é possível transliterar uma língua para outra, pois suas estruturas são essencialmente diferentes.⁹

Em 1987,⁶ a Federação Mundial (World Federation of the Deaf) organizou o encontro internacional em Espoo, na Finlândia, ocorrido entre 20 e 28 de julho. Uma das deliberações desse congresso foi que cada criança ou pessoa surda deveria ter o direito de utilizar livremente, na escola ou em qualquer outro lugar, a língua de sinais de seu país. (Actes from X World Congress of the World Federation of the Deaf, 1987) ⁶ (p.89)

A partir do histórico abordado, pode-se observar que os surdos desde há muito tempo lutam pelo uso e reconhecimento da língua de sinais. No Brasil, tal reconhecimento se deu apenas no século XXI com a regulamentação da lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2012, homologada pelo decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005, publicado pelo governo.

A seguir apresentaremos parte da trajetória da língua de sinais no Brasil.

3.1 Língua de sinais

No Brasil, a língua de sinais começou a ser difundida em 1855 com a chegada do francês Ernest Huet, ex-diretor do Instituto de surdos de Paris. Ernest, portador de surdez congênita, veio ao Brasil para expor sua experiência de mestrado e em cursos para comprovar a capacidade dos surdos na área da educação. Com ajuda de D. Pedro II, em 1857, fundou o Instituto de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro, posteriormente conhecido como Instituto Nacional de Educação do Surdo (INES), que foi durante anos a única escola especial para surdos no Brasil. Vale lembrar que o INES também foi afetado pelo congresso de Milão, realizado em 1880, o qual proibiu o uso da língua de sinais, de forma que o INES assumiu o oralismo por muitos anos.

Com o tempo, o “movimento em defesa do surdo ganhou força e de 1923 a 1929 surgiu a Associação Brasileira de Surdos e com ela iniciou-se grandes mobilizações pelo direito de um ensino em língua de sinais”.⁶ (p.89).

Em 1977, foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), composta por ouvintes. Em 1983, a comunidade surda criou uma comissão de luta pelos direitos dos surdos, uma entidade não legalizada, com trabalho significativo, porque buscava os direitos dos surdos como cidadãos:

Nessa época esta comissão reivindicou a participação efetiva das pessoas surdas como membro da diretoria da FENEIDA, o que foi negado por não acreditarem na capacidade do surdo de dirigir uma entidade. No entanto a Comissão formou chapa e conquistou em assembléia geral a presidência por um ano. O Estatuto foi reestruturado e a Entidade ganhou a denominação de FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) em nova Assembléia geral em 16 de maio de 1987. ⁶ (p.89)

Em seu relatório, a FENEIS considera e reconhece a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) “como meio natural de comunicação” de pessoas surdas, reconhecendo ainda a importância do seu uso no contexto escolar, porém advoga também o “uso da linguagem oficial, na estruturação oral, escrita e da leitura, através do ensino específico, seja em escolas especializadas, seja em classes especiais de escolas regulares”.⁶ (p.98) Assim, o documento “considera como línguas distintas e igualmente importantes a LIBRAS e o Português, porém mais do que isso, enfatiza a relevância dos dois sistemas na educação da pessoa surda.”⁶ (p.98)

A LIBRAS é reconhecida cientificamente como um sistema linguístico de comunicação gestual-visual, com estrutura gramatical própria, oriunda das Comunidades Surdas Brasileiras. É uma língua natural, formada por regras morfológicas, sintáticas,

semânticas e pragmáticas próprias.¹⁰ Trata-se de uma língua completa, com estrutura independente da língua portuguesa. Além disso, possibilita o desenvolvimento cognitivo dos surdos, favorecendo o acesso desses aos conceitos e conhecimentos existentes.

Na constituição de 1988, tivemos a iniciativa do governo em abranger a educação para todos, incluindo a educação para pessoas com necessidades especiais, como consta no artigo 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Nesses termos, a surdez era concebida pelo estado no contexto educacional como deficiência auditiva, ou seja, os surdos necessitam de atendimento especializado, não havendo ainda o reconhecimento da sua língua natural como língua nacional. Apenas em 2002, o governo publica a LEI N.º 10.436 de 24 de Abril de 2002¹¹ reconhecendo a LIBRAS como língua:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.¹¹

Através desse documento, a LIBRAS passa a ser reconhecida oficialmente no Brasil como uma língua. Além do reconhecimento, esse período mostra a preocupação do Governo em capacitar os professores já em exercício e iniciar um processo de formação para os futuros professores e interpretes para atuarem diretamente com os alunos surdos em sala de aula. Também há um replanejamento para o processo de inclusão de alunos surdos em escolas e em estabelecimentos públicos.

Em 2005, o governo publicou o decreto N° 5.626, de 22 de Dezembro¹², que regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002¹², citada acima. Esse decreto legitima a Língua Brasileira de Sinais e lhe proporciona maior visibilidade. Estabelece prazo para o ensino da LIBRAS em universidades, na formação de professores, reconhecendo a importância e a necessidade dessa língua na comunicação e ensino/aprendizagem no cotidiano dos indivíduos surdos. Em seu Art. 22, declara que as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

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

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.¹²

Apesar das conquistas e direitos adquiridos pela comunidade surda e ouvintes envolvidos na educação de surdos, ainda nos deparamos com situações de desrespeito aos cidadãos surdos e sua língua, inclusive em instituições, área da saúde, escolas públicas e universidades. Geralmente, essa não aceitação da comunidade surda e suas diferenças é consequência do desconhecimento sobre as características e concepções de surdez. Sendo assim, abordaremos algumas das concepções de surdez vigente na literatura.

3.1.1 Caracterização da surdez

A surdez é caracterizada pela sociedade majoritária (ouvintes) como deficiência auditiva. No decreto federal nº 3.298 de 1999,¹³ que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a palavra deficiência é definida como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”¹³. Assim, o decreto corrobora com uma visão da surdez como deficiência auditiva. Nos dias de hoje, no entanto, essa não é a única concepção de surdez. Já na década de 20, Vygotsky em *Fundamentos da Defectologia*, tece considerações sobre as consequências sociais da deficiência, as quais poderão ser distintas no que se refere à surdez, dada a especificidade linguística dos surdos. O autor enfatiza o papel da linguagem no desenvolvimento humano e percebe que os surdos não usufruem de condições linguísticas favoráveis para o uso de uma língua, pois a grande maioria é filho de pais ouvintes e acabam adquirindo a língua de sinais tardiamente.

Dessa forma, Vygotsky faz uma reflexão sobre o sujeito deficiente inserido na sociedade, valorizando sua potencialidade para o desenvolvimento. Em termos teóricos, o processo de desenvolvimento é considerado o mesmo para qualquer sujeito, inclusive o deficiente. O que muda são as possibilidades de interação social, mediada pela linguagem que propicia o desenvolvimento linguístico cognitivo dos sujeitos.

Em seus estudos, Vygotsky demonstra grande interesse pelas questões referentes à surdez, dado que seu objeto de estudo era a consciência. Sua preocupação recaía exatamente sobre o desenvolvimento da linguagem e sua capacidade reflexiva. Como esse processo se daria então em sujeitos surdos, em um momento que não havia ainda o reconhecimento da língua de sinais como língua? Os estudos de Stokoe (1960)) sobre o reconhecimento da

língua de sinais americana como uma língua natural, vieram muito depois das pesquisas de Vygotsky, que morreu de tuberculose em 1936.

Assim, se faz importante mencionar o texto de Vygotsky no que se refere à sua experiência na área da surdez: Em 1925, buscava a oralidade para os surdos, mas já com críticas sobre as técnicas de oralização, as quais transformavam a fala dos surdos em uma “fala morta”, ou seja, a linguagem oral era utilizada somente no contexto da sala de aula, sendo que no convívio social não se usava oralidade, mas somente os sinais caseiros e outros criados pelos próprios alunos surdos que se faziam entender na clandestinidade.

Em 1925, Vygotsky já havia mantido um contato com surdos no contexto da instituição. Mediante esse contato, percebeu que não se podia abandonar a “mímica”, pois seria através dela que o surdo poderia chegar à oralidade. O autor sempre defendeu a ideia de fazer o surdo se interessar pela fala, mas entendia que isto seria impossível sem a “mímica”¹.

Atualmente, a concepção de surdez ainda é polêmica, discutida com base em diferentes olhares que se contrapõem. O sujeito surdo se diferencia pela sua história de vida, inserção familiar e ideologia que envolve questões relacionadas à surdez como deficiência e diferença.

A concepção e/ou representação da surdez que predominava, explícita ou implicitamente, durante os séculos passados e que ainda se mantém fortemente, em função das relações de poder que se estabelecem, na qual o discurso médico tem muito mais valor do que qualquer outro, enquadra-se no modelo clínico-terapêutico, em oposição ao modelo socioantropológico.¹⁴

O modelo clínico terapêutico está diretamente relacionado à patologia, com o déficit biológico “e traduziu educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva”.¹⁵ (p. 110) Este modelo se insere em uma abordagem oralista que visa a produção de fala distante de uma concepção discursiva da linguagem.

A educação se converte em terapêutica, o indivíduo surdo é concebido pelo que lhe falta e o objetivo escolar é oferecer e alcançar o que ele não tem, tentando transformar o surdo em ouvinte. Ainda segundo Skliar, (1999)¹⁴ a organização metodológico-institucional do oralismo representa a medicalização da surdez, que busca a reabilitação, a correção dos problemas de audição e fala e, ainda, o treinamento da leitura labial e da articulação. Portanto, as instituições que assumem uma abordagem oralista são organizadas para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das

¹ Termo utilizado na época, pois ainda não se falava em língua de sinais. . O uso do termo língua de sinais passou a vigorar a partir dos estudos de Stokoe, por volta de 1960, quando o autor lança o livro sobre a estrutura da ASL, American Sign Language.

experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.¹⁶

Tal reflexão não pode deixar de lado a concepção de normalidade. O que entendemos por ser normal ou o que consideramos anormal no mundo de hoje? Como lidamos esses conceitos, ou seja, como qualificamos o estranho, o anormal? Tal conceito é absorvido pela inserção cultural e, em geral, consideramos anormal o que nos é estranho, o que nos incomoda.

O conceito de normalidade começou a se constituir por volta da metade do século XVIII, com a organização das cidades e como consequência da organização da população.¹⁷ Nesse contexto, a norma acaba funcionando como elemento que dá visibilidade à multiplicidade biológica, possibilitando a distinção, hierarquização e qualificação das raças, fragmentando, no interior de uma população, uns grupos em relação aos outros.¹⁷ Ao mesmo tempo em que a norma¹⁸ permite tirar da exterioridade os selvagens, os perigosos, os desconhecidos, os bizarros, capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis, ela permite enquadrá-los a uma distância segura a ponto que eles não se incorporem ao mesmo. Isso significa dizer que, ao “fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu. Dessa forma, também o anormal está na norma, está sob a norma ao seu abrigo”.¹⁸ (p. 29).

Veiga Neto discute de forma brilhante as questões de normalidade e como o indivíduo anormal se enquadra no contexto da normalidade. Ele é regido todo o tempo pela norma, ou seja, o estranho, o diferente deve ser “normatizado”, trazido para a norma mesmo sendo desconhecido. Atualmente, os considerados “anormais”, são nomeados de diferentes formas, como deficientes ou como pessoas com necessidades especiais, o que mostra que o “sujeito da escola inclusiva pode ter outros nomes, porém, existem as mesmas dúvidas se por detrás das diferentes formas de nomear a alteridade, existe realmente uma mudança de concepção”.¹⁵ (p.17)

Skliar aponta ainda as falácias do discurso sobre o diferente, ou seja, a educação assume a surdez na diversidade, mas não na diferença. Segundo o autor, o discurso da diversidade mascara a diferença, ou seja, a “diversidade não é outra coisa senão as variantes de uma normalidade, de um projeto hegemônico”.¹⁴ (p. 12) Ao assumir essa concepção de surdez, Skliar compreende a “diferença” como uma construção histórica e social, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos. A aceitação da diferença implica em não querer transformar o surdo em ouvinte. É necessário entender as

consequências sociais da surdez e sua diferença, caso contrário estaremos propiciando a construção de uma identidade deteriorada.¹⁹

Com base nessa discussão, nos deparamos com a concepção socioantropológica¹⁵, a qual se opõe ao modelo clínico-terapêutico. Tal concepção compreende a surdez como diferença e não deficiência, de modo que os surdos formam uma comunidade linguística minoritária, com identidade, cultura, valores e hábitos próprios, porque fazem uso de uma língua viso-gestual. A surdez constitui-se em uma experiência visual, na qual a leitura de mundo se dá pela língua de sinais.

Compartilhando com a visão socioantropológica da surdez, a presente pesquisa entende a surdez como diferença, na qual o sujeito surdo se constitui como tal pela língua de sinais. Nesse processo, a família desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento das crianças surdas, pois para se constituírem sujeitos, precisam de trocas efetivas, as quais ocorrerão no diálogo e interação com o outro e, nesse momento, o sujeito surdo encontra na sua família a proximidade com esse “outro”.

A abordagem bilíngue diferencia-se da oralista ao considerar o canal viso-gestual fundamental para a aquisição de linguagem do surdo. A Educação Bilíngue para surdos entende a língua de sinais como a língua natural do sujeito surdo, ou seja, L1 e a língua majoritária, no caso o português, como L2, como segunda língua. Assim, o português oral e escrito serão aprendidos em um processo de aquisição de segunda língua.

Segundo Gesueli²⁰ a proposta de educação bilíngue refere-se, principalmente, à condição bilíngue do surdo, que deverá ter acesso à língua de sinais por meio do contato com a comunidade surda, sendo a língua majoritária, oral e escrita, trabalhada como segunda língua. Se entendermos a linguagem como discursiva e constitutiva do sujeito não há possibilidade de leitura de mundo sem a língua de sinais. Não há construção de conhecimento fora da linguagem. Essa língua viso-gestual fará a mediação do surdo com o mundo e com o outro.

Na teoria sócio histórica, temos como base para o desenvolvimento a interação social, a qual será mediada pela linguagem que, no caso da criança surda, acontecerá pela língua de sinais. Dessa forma, consideramos ainda que na educação bilíngue se constitui o caminho para a socialização e escolarização do surdo, possibilitando alcançar a condição de cidadão brasileiro.

Porém não podemos esquecer que a grande maioria de crianças surdas são filhas de pais ouvintes. Então como se tornar bilíngue ou ter acesso à língua de sinais inserido em uma família que desconhece essa condição e as possibilidades linguísticas dessas crianças que pela

perda auditiva não têm acesso a uma língua, à sua língua natural? A família desempenha um papel importantíssimo na vida de qualquer criança. No caso de surdos, é preciso muito mais que atenção ao desenvolvimento do filho, sendo necessário aprender uma segunda língua para que haja uma efetiva interação familiar.

A seguir faremos uma reflexão sobre aspectos teóricos da família e a sua importância no processo de desenvolvimento da criança surda.

4 FAMÍLIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E SUAS CONFIGURAÇÕES

Durante a idade média, o único sentimento de caráter familiar conhecido era o da linhagem, assim como a concepção de família presente na época.²¹ A autoridade era concentrada no tipo patriarcal ou no modo de parentesco, herança e sucessão transmitidos por vezes distintamente, segundo uma linhagem paterna ou materna, longe de uma célula social.

A partir do século XIV, começa a se desenvolver a “família moderna” na qual há uma degradação progressiva e lenta da situação da mulher no lar. No século XVI, é estabelecida uma espécie de monarquia doméstica, na qual a mulher casada é considerada incapaz e “todos os atos que faz sem ser autorizada pelo marido ou pela justiça tornam-se radicalmente nulos.”²¹ (p.146) Enquanto se enfraqueciam os laços da linhagem, a autoridade do marido dentro de casa tornava-se maior e a mulher e os filhos se submetiam a ela mais estritamente, pois a legislação real se empenhava em reforçar o poder paterno.²¹

Na família medieval, acreditava-se que as crianças, a partir de sete anos precisavam aprender boas maneiras e, para tanto, eram inseridas em outras casas para aprender as tarefas domésticas, assim como um ofício ou as letras. Portanto, o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem e era comum a todas as condições sociais, sendo que, nessa época, não havia espaço para a escola, na qual a transmissão do conhecimento se daria através da aprendizagem direta de uma geração a outra.²¹ Dessa forma, a família não era a responsável direta pela transmissão dos valores, conhecimentos e socialização das crianças:²²

A família não podia portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Isso não significava que os pais não amassem seus filhos[...]A família era uma realidade moral e social, mais que sentimental. ²¹(p.158)

De maneira geral, pode-se afirmar que a família medieval tinha por missão conservar seus bens, a prática comum de um ofício e ajuda mútua cotidiana, não havendo nenhuma preocupação ou necessidade de intimidade ou privacidade.

A partir de então, uma nova necessidade de rigor moral surgiu, fazendo com que as crianças frequentassem mais a escola e menos o mundo dos adultos, mantendo a criança na sua inocência. A substituição da antiga aprendizagem de boas maneiras pela escola, que segundo Aries foi um marco para a passagem da família medieval para a moderna, também refletiu o sentimento da família, de querer estar com seus filhos, se assemelhando ao sentimento de família que se tem atualmente. Inicia-se, então, a transformação familiar, na qual a família modifica sua relação com a criança, assim como suas atribuições referentes a

elas. A partir do século XVIII, o modelo de família nuclear e sentimental, passa a ser imposto à consciência de todas as camadas da população, pois as famílias consideradas pobres, ainda viviam como famílias medievais.²³

O progresso do sentimento da família também sofreu influência do modelo da sagrada família, trazendo consequências para a vida familiar, de modo que a intimidade doméstica passou a ser mais privada. O sentimento da família não se desenvolve quando a casa está muito aberta para o exterior, ele exige um mínimo de segredo. Em busca de mais privacidade, a família começou a manter a sociedade a distância, preocupando-se mais com as divisões do espaço familiar. “As antigas boas maneiras eram uma arte de viver em público em representações, a nova polidez obriga à discrição e ao respeito pela intimidade alheia”.²¹ (p.185) E é através dessa necessidade que surge a família moderna: “A família moderna separa-se do mundo e opõe à sociedade o grupo solitário de pais e filhos.”²¹(p.189), pois necessita de intimidade, de identidade. Na família moderna, os membros se reúnem pelo sentimento, pelo costume.

Na configuração da típica família moderna, o homem é marcado por ser o provedor financeiro, a mulher dona de casa e os filhos ainda solteiros devem morar na mesma casa. A partir de tal configuração, os papéis foram constituídos segundo os gêneros, instituindo uma divisão sexual do trabalho público, no qual a mulher foi destinada a permanecer em casa, enquanto ao homem foi atribuído o trabalho público social. Tal separação de papéis¹⁷ constituem normas implícitas da cultura dominante, uma vez que não há uma lei que obriga a mulher a permanecer no trabalho do lar.

Subitamente, a família, coluna mestra da sociedade, também passou a portar o germe da irrupção da psicose, dos desvios do sexo e das mazelas do desenvolvimento infantil insatisfatório. Concentrada em si mesma, envolvida com a complexidade de seus inevitáveis problemas, a família nuclear moderna passou a ser uma ávida consumidora de tudo aquilo que poderia ajudá-la a cumprir suas funções.²³ (p.46)

Dessa forma, a medicina, através dos higienistas, na passagem do século XIX para XX, tornou a sexualidade uma questão de interesse social para o Estado. E após disciplinar os corpos, a medicina passou “a almejar, também regulamentar as uniões entre homens e mulheres, e os vínculos entre pais e filhos.” ²³(p.47) Partindo de tal iniciativa, a psiquiatria também começou a intervir pedagogicamente sobre a família, criando uma moral que regulasse o comportamento e o modelo das relações familiares. Também com o intuito de ajudar a instituição familiar, a psicanálise inicia sua intervenção através da escola. A partir dos problemas apresentados pelas crianças e adolescentes, a fim de obter um diagnóstico de

doença ou má educação de seus filhos, as famílias buscavam na psicanálise outras hipóteses e possíveis soluções para os problemas. “O discurso da psicanálise mostrou-se muito mais adequado e valioso para todos os setores da sociedade que desejavam fortalecer a estrutura familiar nuclear e sentimental”.²³ (p.50) Portanto, o atendimento cujo foco é a família tende a trabalhar com um mundo de relações, suas diversas situações e pontos de vistas e não apenas com indivíduos.²⁴

Esta pesquisa compartilha do conceito de que a²⁴ família se delimita, simbolicamente, a partir do discurso sobre si, de modo que cada família constrói sua própria história perante sua realidade cultural e social e define seus mitos e suas heranças, assim como ordenam as relações de parentescos (entre irmãos, entre pais e filhos e entre marido e mulher). “Cada família transmite aos seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural”.²⁵ (p.41)

Tal conceito e ordenação de parentesco são contrários à identificação da noção de família com a unidade de reprodução biológica (pai, mãe e filho), assim antes definida.

Nesse sentido, é interessante ressaltar a reordenação simbólica provocada pelas novas tecnologias reprodutivas, que, ao desvincularem a reprodução biológica das relações sexuais e atribuírem um caráter artificial à procriação, um dos mais naturalizados entre os fatos humanos, quebram a identificação do corpo biológico com a ordem natural tão difundida em nossa cultura.²⁴ (p.15).

Na sociedade atual, ainda temos referências e definições de famílias cristalizadas, instituídas socialmente por vários dispositivos como religioso, jurídico, médico, enfim por dispositivos disciplinares. Por esse motivo, quando se pensa atualmente em família gera-se um grande problema: o de identificar a noção de família com as próprias referências pessoais.

Ao longo do tempo, a família vem se modificando em grande número de funções sociais e de valores morais, de modo que, atualmente, a “família não se define pelos indivíduos unidos por laços biológicos, mas pelos significantes que criam os elos de sentido nas relações, sem os quais essas relações se esfacelam, precisamente pela perda ou inexistência de sentido”.²⁴ A relação familiar vem se reconstituindo através dos meios de produção e reprodução existentes, pela ciência, pela tecnologia e pelos valores atuais de relacionamento.²²

As famílias nas quais os sujeitos desta pesquisa estão inseridos pertencem a esse novo processo de reconstrução familiar, possuindo cada uma seus valores e laços definidos internamente pelos *ethos* transmitidos e situação social e econômica vivida atualmente.

4.1 A importância da família no desenvolvimento da criança surda

Não importa o modo de estruturação, a família constitui um núcleo de interação social, em que se ouvem as primeiras palavras, iniciando-se o processo de aquisição de linguagem que dá sentido às experiências vividas e pelo qual se define o caráter.²⁶

No caso da criança surda, devemos levar em conta suas dificuldades de inserção na própria família e de interação com seus familiares, dada a especificidade linguística proveniente da surdez. Os efeitos da restrição de experiências de linguagem têm sido tradicionalmente associados à caracterização estereotipada da pessoa surda,²⁷ a quem se atribui traços como pensamento concreto, elaboração conceitual rudimentar, baixa sociabilidade, rigidez, imaturidade emocional entre outras.²⁸ Em geral, a interação criança surda/criança ouvinte se dá de forma limitada por conta das questões de linguagem, uma vez que ambas não partilham a mesma língua; porém, quando há possibilidades efetivas de comunicação no uso da língua de sinais tanto com indivíduos surdos quanto ouvintes, as interações ocorrem de forma semelhante ao que ocorre entre crianças ouvintes. As possibilidades de interação surdo/ouvinte podem ser efetivadas dadas as possibilidades de aquisição e desenvolvimento de língua de sinais tanto por parte de surdos quanto de ouvintes.

Dessa forma, é muito importante e de responsabilidade da família a identificação precoce da perda auditiva, para que a mesma possa se reorganizar e, de acordo com orientações de especialistas, estimular o sujeito surdo através da metodologia escolhida.

De acordo com o estudo realizado²⁹ há dois principais discursos de poder-saber, que envolvem as famílias de crianças surdas, após o diagnóstico: o discurso médico e o discurso pedagógico.

Em ambos os discursos, seja o discurso médico/fonoaudiológico (neste caso materializado em torno do Implante Coclear), seja o discurso educacional/pedagógico (neste caso materializado em torno da Educação Bilíngue - Língua de Sinais), a investida em torno dos benefícios e das potencialidades de suas técnicas e saberes é, praticamente, imediata ao diagnóstico da surdez. Cada família decide o que fazer e qual caminho seguir, mas são fortemente influenciadas pelos discursos a que são expostas.²⁹ (p. 150)

Descritas como metodologias diferentes, Nascimento e Lima²⁹ discorrem sobre as diferenças da aquisição do Implante Coclear, que se “define como recurso para o

desenvolvimento da língua oral, e, da Educação Bilíngue, que prioriza a língua de sinais como língua de instrução e constituição linguística do sujeito surdo”²⁹. (p.144) Porém uma abordagem não impede outra, como consta no resultado da pesquisa²⁹, na qual 8 famílias optaram por uma abordagem dupla, confiando em sua complementaridade, ou seja, as famílias e os sujeitos surdos estão se abrindo para novas perspectivas, em busca da comunicação, interação social, desenvolvimento cognitivo e global. Nesse processo, Brito e Dessen enfatizam que:

O desenvolvimento da criança não é uma questão de acréscimos, mas sim de reorganizações sequenciais que periodicamente ocorrem na vida mental da criança; são as interações e as relações com as pessoas e os sistemas sociais que têm um papel crucial para as suas aquisições e para a construção de formações psicológicas cada vez mais sofisticadas. ²⁷ versão online

Ao analisar o processo de interação, é possível observar também os aspectos afetivos e cognitivos presentes e interligados ao aspecto comportamental. Por isso, as trocas efetivas assumem especial relevância, seja através do diálogo ou do lúdico, realizadas no interior do microuniverso da família, adquirindo grande importância para o desenvolvimento do indivíduo. ²⁷

Nessa relação familiar, os irmãos desempenham um papel importantíssimo na vida uns dos outros, uma vez que se conhecem como ninguém, estão sempre juntos nos bons e maus momentos, constituindo suas primeiras relações sociais. De um modo geral, esses relacionamentos são os mais duradouros ao longo da vida e, apesar dessa importância, raramente essa relação entre irmãos é reconhecida ou celebrada.

A chegada de um bebê que apresenta uma deficiência “torna-se um evento traumático e destruturador, que interrompe o equilíbrio familiar. O impacto inicial e a sua extensão e profundidade estão diretamente ligados à dinâmica interna de cada família.” ²⁷ (versão online) O núcleo familiar passa por momentos difíceis, nos quais há um sentimento de choque e descrença, acompanhado por uma possível depressão e desorganização emocional. A reestruturação varia muito entre as famílias, de modo que algumas conseguem se reorganizar de modo satisfatório, outras nem tanto, de acordo com as personalidades, valores adquiridos e sentimentos.

Diante de uma criança portadora de alguma deficiência, a família - particularmente os pais e irmãos - é obrigada a rever seus sonhos e expectativas para com a criança, pois a descoberta de uma deficiência muda permanentemente a vida de cada membro da família,

influenciando inclusive nos papéis familiares e sociais por um longo período de tempo.²⁶⁻²⁷ As tradicionais preocupações dos pais com relação ao sucesso, aceitação social e independência financeira dos filhos tornam-se mais exacerbadas no caso do filho com necessidades especiais, o que pode causar sérias crises familiares.

De um modo geral, os estudos sobre surdos e suas famílias voltam-se mais especificamente para os pais, negligenciando o papel dos irmãos ouvintes nesse relacionamento. Tattersall e Young³⁰ apontam que as poucas pesquisas que incluem o relacionamento entre irmãos em crianças surdas mostram que o impacto que os irmãos surdos têm na vida dos irmãos ouvintes pode ser positivo ou negativo, mas o tema exige maior atenção, sendo muito mais complexo do que parece.

A fim de suprir essa demanda, o estudo citado acima, teve como objetivo explorar a experiência de irmãos ouvintes criados com irmão ou irmã surda. Tratando-se de um trabalho de base qualitativo, no qual foram realizadas entrevistas com irmãos ouvintes adultos, ou seja, retrospectivamente, com o intuito de olhar para os fatos mais emergentes, no que se refere aos papéis e responsabilidades assumidos pelos irmãos. Outra questão abordada refere-se à influência da surdez nas relações com o mundo surdo e o mundo ouvinte.³⁰

Após a descoberta de um irmão surdo, o irmão ouvinte tende a experimentar os mesmos sentimentos dos pais com relação a essa questão, porém a reorganização, de um modo geral, é mais rápida. A aceitação pode desenvolver uma maior aproximação entre os irmãos, gerando um relacionamento mais significativo, de modo que os irmãos ouvintes passam a exercer a função de “agentes de socialização, uma vez que, por meio das interações longitudinais que estabelecem, ensinam habilidades sociais uns aos outros”²⁶ (p.44) Porém, em outros casos, tal necessidade passa a ser um fardo para o irmão, que passa a acompanhar permanentemente o irmão deficiente em diversas atividades.

Tattersall e Young³⁰ discutem inicialmente a literatura acerca de irmãos de crianças deficientes e aquelas com dificuldades de aprendizagem em geral, para depois focar a questão da surdez. A partir de sua revisão bibliográfica, os autores consideram que o estudo por eles realizado representa uma mudança geral de olhar que não seja exclusivamente voltado para a perspectiva das mães, mas que considere as experiências dos irmãos de meninos e meninas deficientes. O mesmo também é verdade para crianças com irmãos surdos. As evidências desse movimento podem ser percebidas no reconhecimento da necessidade de se formar grupos de apoio para irmãos (ver Reed, 1999 *apud* Tattersall e Young), oferecendo oportunidades para os irmãos ouvintes partilharem informações e experiências sobre o que é ter um irmão/irmã surda.

No caso da criança surda, a família exerce uma função crucial para o seu desenvolvimento, pois segundo estudos realizados, as mães ouvintes de crianças surdas, em comunicações linguísticas dirigidas, se utilizam mais de comportamentos diretivos e interativos quando comparado às mães de crianças ouvintes. Em outras pesquisas também realizadas sobre a comunicação e recepção de mensagens pelas crianças surdas, pode-se inferir que, independentemente do modo de comunicação utilizado pelas mães, a recepção das mensagens enviadas é deficiente se comparada ao que ocorre com crianças ouvintes.

Portanto a escolha do tipo de comunicação utilizada no relacionamento mãe-criança é importante, uma vez que essa exercerá influência no empobrecimento ou enriquecimento da comunicação da criança com os familiares, não só na idade pré escolar, mas ao longo de todo o seu desenvolvimento.²⁷ (versão online)

Sabemos que a comunicação entre os familiares garante uma boa interação e a possibilidade de solucionar situações difíceis, como a perda de um ente, casos de doenças ou ainda o nascimento de um filho surdo.

²Assim como todas as famílias se defrontam com problemas, todas elas têm forte habilidade para resolvê-los. No entanto, descobrimos que existe um fator vital que caracteriza aquelas famílias mais bem sucedidas na solução dos problemas familiares: a boa comunicação.³¹ (p.89)

Os autores afirmam que uma boa comunicação pode assumir significados diferentes de pessoa para pessoa e buscam ajudar as famílias a sanarem suas próprias necessidades e estilos de comunicação, pois a comunicação e a interação familiar se desenvolvem de diversas maneiras. Mas para que a comunicação de fato aconteça, torna-se necessário ir além do olhar, gestos, expressões corporais, é preciso que se obtenha um “elo” que torne tal comunicação fácil, ágil e que ofereça trocas, boas e/ou ruins, pois uma entre tantas funções de uma língua consiste em trocar conhecimento, compartilhar fatos, desejos, frustrações, dúvidas, enfim, compartilhar o cotidiano. E é na interação mediada pela linguagem que a família e os irmãos poderão criar vínculos e construir conhecimento. Para que isso aconteça, é fundamental que a família compreenda as consequências sociais da surdez, em especial as limitações linguísticas a que são expostos seus filhos surdos.

² “Just as all families encounter problems, all families have the potential ability to work them through. However, we have found that one vital factor characterizes those families most successful at solving family problems: good communication”

5. OBJETIVO GERAL

A pesquisa tem como objetivo conhecer como a criança surda e seu irmão ouvinte interagem em contextos lúdicos.

5.1 Objetivo específico

Verificar se a comunicação entre eles se faz pelo uso da língua de sinais ou através de outras formas de comunicação como mímica, gestos e outros, além de avaliar a percepção e compreensão dos irmãos ouvintes sobre a surdez do irmão.

6. METODOLOGIA

A presente pesquisa é de base qualitativa³² e tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, estabelecendo o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. A esse respeito, pode-se afirmar que:

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.³³ (1994, p.21-22)

Como método de investigação foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e observações dos participantes. Segundo Patton³⁴, a entrevista permite o acesso a dados de difícil obtenção por meio da observação direta, fazendo com que o entrevistador se coloque dentro da perspectiva do entrevistado. A entrevista semiestruturada³³ parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do entrevistado.

A observação participante tem como principal objetivo gerar conhecimento sobre a vida humana, sedimentado na realidade do dia a dia. Através da observação, pode-se verificar as diferenças entre o comportamento verbal e o real, além da possibilidade de adaptação do uso da linguagem próxima ao sujeito participante da pesquisa. Para o registro dos dados em entrevista e observação, utilizamos a filmagem, pois acreditamos que dessa forma é possível transcrever e recuperar a integralidade dos depoimentos e as interações dos sujeitos.

A análise dos dados está presente em vários estágios da investigação. No início, o foco do estudo é amplo e se dá através de sucessivos procedimentos analíticos, nos quais se procura verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada. Com o passar do tempo, a problemática vai se restringindo, tornando a coleta de dados mais concentrada e produtiva.³⁵

O desenvolvimento da pesquisa se deu inicialmente durante momentos lúdicos, para que houvesse um vínculo entre os participantes e a pesquisadora, através da utilização de jogos e brincadeiras. Em seguida, foram realizadas as entrevistas (Apêndice I) com a criança ouvinte. As questões foram elaboradas com o propósito de conhecermos um pouco a relação entre os irmãos e suas famílias, assim como a percepção que apresentam da surdez. Porém

não direcionamos as questões para a dificuldade, ou seja, gostaríamos de saber se eles falariam sobre a surdez em outros contextos.

Por fim, observamos a interação entre os irmãos. A aplicação da entrevista e observação dos momentos de interação com os irmãos foram realizados no CEPRE (Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel O.S. Porto).

Os dados coletados através de filmagem e entrevistas foram avaliados com base na análise de conteúdo, a qual Bardin³⁶ define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens.

Os sujeitos participantes da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP, que permite a utilização dos dados obtidos para fins didáticos e acadêmicos. Os direitos dos sujeitos envolvidos na pesquisa foram preservados, de modo que esses não tiveram seus nomes ou outros dados divulgados. Vale ressaltar que os participantes podiam deixar de participar da pesquisa em qualquer momento e tinham o direito de receber esclarecimentos ou informações sobre os métodos ou sobre a pesquisa sempre que julgassem necessário.

6.1 Caracterização dos sujeitos

A pesquisa foi realizada com quatro famílias que têm em seu núcleo uma criança surda, na faixa etária de cinco a 11 anos, com pelo menos um irmão ou irmã ouvinte. Os nomes dos sujeitos da pesquisa, surdos e ouvintes, são fictícios, respeitando-se a identidade das famílias.

Quadro 1: Caracterização dos Sujeitos

Sujeitos	Idade	Grau de Perda Auditiva	Aparelho/Implante	Escolaridade	Possui interprete e professora bilíngue?	membros na família	Irmãos	Idade irmãos	Pais são casados?	Escolaridade	Cidade	Utilizam a LIBRAS com a criança?
Tobias	10 anos	Profunda	Implante Coclear Raramente utiliza.	Terceiro ano	Interprete	5	2	11 e 4	Sim	Ensino médio completo	Hortolândia -SP	Não
Mário	9 anos	Bilateral Severa	sim	Segundo ano	Interprete	4	1	12	Sim	Ensino médio incompleto	Campinas-SP	As vezes
Carolina	9 anos	Bilateral Profunda	não	Terceiro ano	Interprete	4	1	12	Sim	Superior completo	Nova Odessa - SP	Sim
Laura	11 anos	Bilateral Profunda	sim	Quarto ano	Interprete Sala de Recursos	4	1	7	Sim	Ensino médio incompleto	Campinas - SP	As vezes

7. COLETA DE DADOS

7.1. Os encontros

Para o desenvolvimento desta pesquisa, organizamos três encontros com cada sujeito e seus irmãos, totalizando 12 reuniões. Nesse contexto, observamos as interações entre os irmãos em situações lúdicas, realizadas no espaço da brinquedoteca do CEPRE, propiciando descontração, com objetivo de verificar de que forma as crianças se comunicam e interagem.

Iniciamos o encontro entre as crianças surda e ouvinte de maneira informal, fazendo as devidas apresentações, explicando sobre as atividades e incentivando a brincadeira entre elas. Em seguida, no espaço da brinquedoteca, escolhíamos em conjunto (pesquisadora, criança surda e seu irmão ouvinte) um brinquedo para uma interação inicial e, dentro de pouco tempo, tínhamos vários brinquedos espalhados pelo chão, o que propiciou interações, uma vez que cada criança tentava constantemente chamar a atenção do outro para cada ação e brinquedo preferido. Esse primeiro momento durou em torno de uma hora.

Durante o segundo encontro, realizamos no CEPRE a entrevista com os irmãos ouvintes, com o objetivo de conhecer a percepção deles sobre a surdez e se esta influenciava negativa ou positivamente na convivência com o irmão surdo.

Já no terceiro encontro, retomamos a interação lúdica, novamente realizada no espaço da brinquedoteca do CEPRE.

8. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise de dados foi baseada na metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin. Os dados coletados em entrevista e interação lúdica estão subdivididos em três categorias que, segundo o autor, têm o propósito de facilitar a sistematização e descrição do conteúdo das mensagens para que possamos chegar aos indicadores desta pesquisa:

Categoria 1- O entendimento sobre a surdez por parte do irmão ouvinte;

Categoria 2 - A interação fortemente marcada pelo visual;

Categoria 3- A constatação da diferença entre LIBRAS e outras formas de comunicação.

Para facilitar a leitura e compreensão dos dados coletados, apresentaremos a seguinte legenda:

(s):ao lado do nome da criança surda;
(o):para irmão(a) ouvinte;
<i>Itálico</i> : para a descrição das ações realizadas pelas crianças.
Parênteses (): para algumas explicações do contexto;
Colchetes []: indicando recorte do dado;
CAIXA ALTA: para transcrição dos sinais em LIBRAS;
Hífen entre as letras: para transcrição da datilologia em LIBRAS.

8.1. Categoria 1: O entendimento sobre a surdez por parte do irmão ouvinte

A seguir, apresentaremos um recorte da entrevista de Lívia(o) a respeito da interação com sua irmã Laura(s).

Pesquisadora: Quando vocês vão passear quem explica para a Larissa aonde vocês vão?

Lívia(o): Eu

Pesquisadora: Mas como você fala pra ela?

Lívia(o): Na hora que agente vai no mercado, eu falo pra ela que agente vai no mercado

Pesquisadora: Mas daí você fala oralmente, assim com a boca?

Lívia(o): Falo em sinais

[.....]

Pesquisadora: E o seu pai como fala com ela?

Lívia(o): Fala de outro jeito

Pesquisadora: Como? E ela entende?

Lívia(o): *Balança a cabeça afirmando.*

Pesquisadora: E o seu pai entende o que ela fala?

Lívia(o): *Balança a cabeça afirmando*, até minha mãe.

Pesquisadora: E você sabe por que ela fala assim diferente?

Lívia(o): Por que ela não fala?

Pesquisadora: É ou ela fala em sinais?

Lívia(o): Ela nasceu surda assim.

Pesquisadora: Nasceu surda? E o que você acha disso?

Lívia(o): Não sei, a Laura nasceu primeiro eu nasci depois dela.

O diagnóstico de surdez em um filho desencadeia na família, um processo semelhante ao luto. Trata-se de um luto pela perda da fantasia do filho perfeito.³¹ Alguns projetos e expectativas são desfeitos por conta da nova realidade e a aceitação exige uma reorganização dos valores e objetivos da família. Nesse sentido, o período de adaptação e aceitação de uma criança deficiente difere de família para família. Por esse motivo, a participação em grupos de intervenção e programas de orientação pode ser de muita ajuda aos pais de deficientes, pois a possibilidade de compartilhar suas vivências com outras pessoas que se defrontam com uma realidade semelhante pode ser útil e reconfortante.³⁰

Tal grupo também se faz necessário para os irmãos, pois eles precisam conhecer mais sobre a surdez e suas consequências. Conforme apresentado acima, pelo fato de ter nascido posteriormente, Lívia(o) afirma desconhecer o motivo da surdez de Laura(s). De acordo com

Tattersall e Young³⁰, dado o número limitado de pesquisas nessa área, é de se esperar que os irmãos ouvintes tenham poucas informações sobre seus irmãos surdos.

Ainda em relação às duas irmãs, no contexto da entrevista de Lívia(o), temos o seguinte episódio:

- Pesquisadora: O que você mais gosta na Laura? O que ela faz em casa que você mais gosta?
- Lívia(o): Ela não faz nada, ela pede só pra mim. É, eu não gosto, ela pede pra mim deixar o prato dela que ela come lá na pia.
- Pesquisadora: E ela não faz nada pra você ou pra sua mãe que você acha que é bem legal?
- Lívia(o): *Balança a cabeça em negação.* A minha mãe pede só pra mim. Eu desço escada, subo escada, desço escada.
- Pesquisadora: Tudo sobra pra você? Por quê? Por que não pede pra Laura (o)?
- Lívia(o): É porque ela não faz nada que o meu pai pede.
- Pesquisadora: Mas por que será? Ela não quer ou não entende?
- Lívia(o): Ela entende, é porque ela é muito preguiçosa.
- Pesquisadora: É, mas ela entende o que é pra fazer quando a sua mãe pede?
- Lívia(o): *Balança a cabeça afirmando.*
- Pesquisadora: [...] Mas você não fala pra ela, “faz você”?
- Lívia(o): Eu falo pra ela fazer e ela não faz, daí ela começa a pegar as figurinhas que ela deu pra mim. Daí eu tenho que fazer pra ela.

Pela fala de Lívia(o), podemos inferir que a família parece poupar a filha surda das atividades cotidianas, pois a comunicação com ela exige o contato visual, de forma que os pais precisam se fazer presentes e utilizar a língua de sinais. E sabemos que o aprendizado da língua de sinais por parte dos pais é um processo complexo, uma vez que a maioria deles, em especial os homens, não domina a língua de sinais, inclusive por não frequentarem a instituição.

Em se tratando da deficiência em geral³⁰, os irmãos podem ter uma sobrecarga de tarefas no cotidiano, assumindo, consequentemente papéis adicionais no cuidado com seus

irmãos deficientes, o que pode levar ao estresse. Tal situação parece acontecer com Lívia, conforme dado acima.

De acordo com o que foi visto no capítulo anterior, em que abordamos as características da família e como esta vem se constituindo no mundo globalizado, ainda prevalece a ideia de que o pai é o provedor e a mãe responsável pela educação dos filhos. Em geral, são as mães que aprendem a LIBRAS e algumas apresentam muita dificuldade e quando conseguem utilizá-la na comunicação com os filhos, são elas que ensinam os pais. Muitas vezes, as mães relatam que acham engraçado o modo pelo qual os pais utilizam os sinais, alegando que eles o fazem de maneira errada. Além disso, os próprios surdos reclamam que os pais não sabem a língua de sinais. Percebe-se, portanto, que a tarefa de aprendizado de uma segunda língua por parte das famílias constitui uma árdua tarefa para aqueles que interagem com a criança surda.

Retomando o depoimento de Lívia(o), Laura(s) percebe o contexto familiar e provavelmente se aproveita da situação, não realizando as tarefas domésticas que poderiam ser previamente estabelecidas entre os familiares, fato que pode ser confirmado pelo comportamento de ameaça, uma vez que as figurinhas já haviam sido dadas para a irmã ouvinte, mas Laura(s) afirma que as pegará de volta, caso a Lívia não faça o que ela pede. Temos, então, uma espécie de manipulação da criança surda sobre a irmã ouvinte o que demonstra a capacidade de Laura(s), comprovando sua inteligência e esperteza.

No dia a dia, os irmãos interagem constantemente inclusive por vias indiretas, o que se constitui em aprendizado constante, mas no caso de crianças surdas tal interação fica prejudicada, pois, nem sempre, o irmão ouvinte partilha a mesma língua do irmão surdo. Alguns autores afirmam que a interação social entre irmãos é importante e marcante para vida de ambos, “ao contrário de qualquer outro, o relacionamento entre irmãos dá as duas pessoas um contato físico e emocional durante toda a vida (...) exercendo considerável influência mútua através de interações longitudinais.”²⁶ (p.39) Dessa forma, podemos perceber que as irmãs vêm se utilizando dessa relação, pois parece não haver dificuldades de comunicação em ações do cotidiano e conseguem interagir, utilizando da intimidade adquirida no convívio familiar. Porém, podemos inferir também que essa comunicação é limitada às ações mais simples, pois de acordo com os dados, a irmã ouvinte perderá as figurinhas caso não faça o que a irmã surda está pedindo. Nesse caso, provavelmente não há argumentação por parte de ambas por falta de uma língua comum, pois esse tipo de ameaça é muito comum entre irmãos ouvintes, mas sempre é seguida de uma argumentação entre as crianças.

Os dados a seguir foram compilados em entrevista com Felipe(o), irmão de Carolina(s). Vejamos o que se segue:

Pesquisadora: Se você e a Carolina(s) fossem viajar pra um lugar só vocês dois, pra onde vocês iriam? Sem a mãe, sem o pai, sem o vô, sem o tio, só vocês dois.

Felipe(o): Por mim, eu vou pra Portugal.

Pesquisadora: Portugal? Por quê?

Felipe(o): Porque eu quero Portugal.

Pesquisadora: O que vocês iam fazer lá?

Felipe(o): Eu não tenho muita certeza, porque ela nunca falou que ela ia querer viajar pra outro lugar, ela fala: “gosto do Brasil”.

Pesquisadora: Ok, vamos imaginar vocês dois lá, pegaram o avião, desceu lá em Portugal, o que vocês iriam fazer primeiro?

Felipe(o): Primeiro ia conhecer a cidade e ver loja de jogos.

Pesquisadora: Hum, será que Portugal tem?

Felipe(o): Aham (sim) e ainda as coisas são mais baratas que no Brasil [...] Em comparação de preço, o PS4 tá, sei lá, uns 600 euros, e aqui no Brasil tá R\$ 4.000.

Pesquisadora: Ah, lá é mais barato. E porque você preferiu Portugal e não talvez os Estados Unidos?

Felipe(o): Porque...

Pesquisadora: Não é pela língua não né, que é mais fácil de entender?

Felipe(o): Portugal, é que eu gosto mais do sotaque deles ... E Portugal é mais fácil.

Pesquisadora: É né? E a Carolina, como ela ia fazer?

Felipe(o): Ela nunca falou nada, aí não sei, ela eu já não sei.

Pesquisadora: Aí você ia ter que explicar tudo pra ela, você ia dar conta?

Felipe(o): Aham (sim).

É interessante observar que durante todo o questionamento sobre a viagem, Felipe(o) não demonstrou nenhuma preocupação em relação ao português de Portugal. Afirmou ainda que gosta do sotaque deles, o que demonstra que o menino provavelmente estabelece contato com algum falante dessa língua. Além disso, não mostrou preocupação com o uso da língua de sinais na interação com a irmã, sozinhos em outro país. Felipe(o) parece estar bem adaptado em relação à surdez da irmã.

A família de Carolina(s) aceitou a língua de sinais e entende que todos devem usá-la na interação com a menina. Carolina(s), inclusive apresentava forte resistência a oralização em atividades de grupo. Como o trabalho do CEPRE se volta para uma proposta de Educação Bilíngue, enfatizando a LIBRAS como L1 (primeira língua, língua natural do surdo) e o Português oral e escrito como L2 (segunda língua), os alunos são atendidos também na terapia de fala mesmo os que apresentam surdez profunda como é o caso de Carolina(s).

Nessa família, encontramos um pai que estava sempre presente no CEPRE, levava seu *lap top* e trabalhava, enquanto esperava a filha no atendimento, além de frequentar as aulas de LIBRAS com os professores surdos. Foi possível presenciar no CEPRE a interação familiar, em que todos faziam uso da língua de sinais com a criança surda. Os pais sempre mostraram muito interesse pela comunidade surda e interagiam com frequência com os professores surdos, buscando informação e materiais didáticos para o ensino de LIBRAS e ensino do português como segunda língua. Os pais possuem nível superior e a mãe é da área de educação. Carolina(s) tinha uma intérprete na sala de aula que a família conseguiu com muita luta na cidade onde moravam.

Retomando a fala de Felipe(o), os dados acima mostram que para ele, sair com a irmã surda não é um problema, pois o mesmo faz uso da língua de sinais e se comunica bem com sua irmã. Apesar de não ter expressado a ideia ou possibilidade de haver língua de sinais em Portugal, ele se apoiou na hipótese de traduzir o português para a LIBRAS.

Nos atendimentos em grupo, Carolina(s) se destacava das demais crianças surdas pelo seu raciocínio lógico, compreensão das atividades e desenvolvimento. Tal discrepância nos leva a crer, conforme pesquisas na área mostrando a importância do uso da língua de sinais desde a mais tenra idade, que o fato de a família utilizar a língua de sinais de forma fluente desde bebê na interação com Carolina(s) propiciou seu desenvolvimento. Portanto, é possível inferir que o contexto familiar, assim como o contato com diferentes materiais educativos, jogos e livros infantis influenciaram positivamente em seu desenvolvimento. Além disso, toda essa interação era realizada de forma efetiva, uma vez que a família partilha a mesma língua. Assim, mais uma vez se comprova a importância da linguagem no processo de construção de conhecimento para qualquer criança e, no caso do surdo é a língua de sinais que mediará a interação do sujeito com o mundo e propiciará o pensamento abstrato. Nas palavras de Bakhtin,⁴ “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental”(p.112), fundamentando a linguística da enunciação e do sujeito responsivo. O autor enfatiza que a questão é ideológica e que a linguagem vai muito

além da sua estrutura e forma, pois o usuário da língua dispõe de inúmeras possibilidades de enunciação que vão além do que o dicionário ou a gramática pode descrever.

No rastro de tal discussão, podemos inferir que as trocas entre Felipe(o) e Carolina(s) foram beneficiadas pela ação da família, pois “a interação entre os pais com frequência influencia as interações entre os irmãos”²⁶ (p.42) E é na família que a criança inicia a comunicação, a exploração do mundo ao seu redor, através da interação entre familiares. O relacionamento entre irmãos fornece um contexto para o aprendizado de habilidades sociais, bem como habilidades associadas, motora, linguagem e cognitivas, e é a partir dessa base que irmãos se preparam para experiências com outras pessoas fora da constelação familiar.²⁶

Os irmãos Felipe(o) e Carolina(s) apresentaram no contexto da pesquisa efetiva interação, diferenciando-se das outras crianças surdas e seus irmãos ouvintes, sujeitos desta pesquisa, os quais não apresentaram a mesma cumplicidade, presente nas brincadeiras que trocaram.

Os dados da referente categoria, focada na compreensão sobre a surdez, nos mostra que as crianças percebem a surdez do irmão e parecem não ter um olhar que marca uma diferença, não parecendo a surdez do irmão um problema ou uma perda, como em geral, acontece com os pais.

A seguir, passaremos para a segunda categoria que foca no aspecto visual presente na interação.

8.2 Categoria 2: A interação é fortemente marcada pelo visual

Os dados a seguir foram registrados em um dos momentos de interação entre Tobias(s) e Talita(o). As crianças estavam na brinquedoteca do CEPRE, jogando o cara a cara de objetos. As trocas entre eles foram realizadas em sua maioria através de gestos.

Tobias(s): Sinaliza MÚSICA e gesticula indicando que é a vez de Talita jogar;

Talita(o): Toca na luz vermelha, indicando não; Se concentra no jogo.

Tobias(s): P-A-T-O (observa a figura com a escrita de pato, que se encontra bem a sua frente pregada na parede da sala).

Talita(o): VOCÊ e gesticula com o dedo indicador mostrando a boca.

Tobias(s): Toca no jogo e gesticula (passa a mão na barriga e, na sequência, gesticula como se estivesse ralando alguma coisa, passando uma mão (fechada) na outra (aberta). COMER.

Talita(o): *Toca no jogo, nega com a cabeça. NÃO.*

Tobias(s): *Olha bastante tempo para o tabuleiro, gesticula, aponta, toca no jogo. Aponta para a pesquisadora do lado. ÁGUA.*

Pesquisadora: CALMA, ELA PERGUNTA.

Talita(o): *Gesticula máquina de lavar roupa, (puxando a camiseta e em seguida gesticula jogar a roupa e com o indicador parece apertar três botões) e VOCÊ.*

Tobias(s): *Estrala os dedos, aponta para a pesquisadora pedindo ajuda, toca no jogo mostrando uma figura no tabuleiro.*

Pesquisadora: NÃO, ÁGUA e roda o indicador várias vezes.

Tobias(s): ÁGUA, segura a camisa, roda o indicador. Chama Talita e aperta o botão vermelho do jogo e diz NÃO.

Talita(o): *Chama Tobias, (tenta chamar a atenção dele com a mão, balançava a mão para baixo e para cima na direção dele. Como não obteve sucesso, Talita(o) colocou a mão no boné do irmão e, virando o rosto dele em sua direção, apontou para fora da sala, e fez o sinal de banheiro para que ele compreendesse o que ela iria fazer). BANHEIRO;*

PESQUISADORA: *Ela vai no BANHEIRO.*

Durante todo o jogo, Talita(o) não pronunciou nenhum som e fazia uso de gestos. No momento do irmão surdo fazer a pergunta, Talita(o) chegou a pedir em sinais para que Tobias(s) falasse oralmente (colocou o dedo indicador abaixo da sua própria boca, solicitando que ele falasse). Então, apesar de solicitar que o irmão falasse, ela não utilizou nenhum som no decorrer da atividade. E quando foi ao banheiro usou o sinal correto para o referente.

A interação entre Tobias(s) e Talita(o) aconteceu através de gestos e de algumas trocas em LIBRAS, sinais básicos como água e banheiro.

O jogo cara a cara de objetos, apesar de ter sido escolhido por eles, não contribuiu muito para a interação dos irmãos, pois ambos pareciam não conhecer as regras do jogo e também não solicitavam esclarecimentos. Tobias(s) estava totalmente perdido no jogo e parecia não compreender o objetivo das perguntas. Portanto, nesses dados, além de observarmos a dificuldade de comunicação entre as crianças, percebemos uma limitação sobre o entendimento das regras do jogo e sua explicação.

Dessa forma, a atividade não favoreceu a comunicação entre as crianças, mas foi possível perceber que a irmã ouvinte, mais velha que o irmão surdo, apresenta entendimento

sobre a surdez, mas ainda espera que o irmão fale oralmente. Possivelmente, isso decorre do fato de o irmão ter feito a cirurgia do implante,³ muito embora não faça uso do mesmo há mais de um ano. Talita(o) utiliza alguns sinais básicos da língua de sinais, mas não domina a língua de forma a estabelecer uma comunicação mínima com o irmão, valendo-se de gestos e dramatização para se fazer entender.

Tobias(s) também demonstra dificuldades para se fazer entender, usa alguns sinais em LIBRAS e muitos gestos, misturando-os na tentativa de se comunicar. Dessa forma, podemos inferir que parte de sua dificuldade para compreensão das regras dos jogos se dá pela falta e uso da linguagem com os pares.²⁸ A esse respeito, Vygotsky afirma que os problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda, (pensamento concreto, elaboração conceitual rudimentar, baixa sociabilidade, rigidez, imaturidade emocional) são produzidos por condições sociais, “pois não há limitações cognitivas inerentes à surdez, tudo depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem.”²⁸ (p.38) A teoria de Behares (*apud* Goes²⁸ p.37) também confirma que a criança surda não é deficiente na esfera linguístico-comunicativa ou na construção da identidade social, mas é assim tornada pelas condições sociais em que se constitui como pessoa. O que pode se confirmar no caso de Tobias, que não apresenta deficiência intelectual, porém muitas dificuldades para o uso da linguagem e uso do raciocínio lógico.

Nos momentos de interação observamos a falta de uso de uma língua em comum entre ele e sua família, o que corrobora a teoria de Vygotsky e Behares citados anteriormente.

Faremos agora um recorte da fala de cinco crianças ouvintes em entrevistas, referindo-se às brincadeiras que mais gostam quando estão junto com os irmãos(as) surdos(as). Essas entrevistas foram realizadas individualmente com as crianças ouvintes: Lívia, Talita, Maria, Felipe e Marcela.

³ O Implante Coclear é um equipamento eletrônico computadorizado que substitui totalmente o ouvido de pessoas que tem surdez total ou quase total. Assim, o implante é que estimula diretamente o nervo auditivo através de pequenos eletrodos que são colocados dentro da cóclea, de forma que o nervo leva esses sinais para o cérebro. Dr. Ricardo Ferreira Bento em <http://www.implantecoclear.org.br/>.

Pesquisadora: E qual a brincadeira que vocês mais gostam de brincar? Que vocês preferem brincar na sua casa?

Lívia, irmã de Laura(s): A Laura(s) só gosta de brincar de esconde-esconde.

Talita, irmã de Tobias(s): A brincadeira que ele gosta e eu gosto é de ficar pulando corda.

Maria, irmã mais nova de Tobias(s): De esconde-esconde.

Felipe, irmão de Carolina(s): Jogar no computador [...]. Por causa do Mine Craft, aí ela me viu jogando e ela quis. Ela também gosta.

Marcela, irmã de Mário(s): A gente gosta de brincar de casinha e de escola.

Em entrevista, quando questionados sobre a brincadeira preferida com os irmãos em casa, fica evidente a preferência por brincadeiras que envolvem pouca comunicação oral, como esconde -esconde, pular corda e brincadeiras com boneca, casinha e vídeo game. Nas brincadeiras de escola e casinha, supõe-se o uso do diálogo, pois se faz necessário estabelecer papéis, funções e atividades no contexto imaginado. Mas vale ressaltar que tais brincadeiras foram apontadas por Marcela(o), irmã de Mário(s), o qual se utiliza também da oralidade, facilitando um pouco mais a comunicação. Já os outros irmãos citaram brincadeiras que não envolvem necessariamente o diálogo, como um jogo, por exemplo, provavelmente por conta da dificuldade de comunicação entre eles.

Felipe(o) citou o jogo de computador que não exige necessariamente o diálogo, mas o uso de estratégias para vencer o adversário. Vale ressaltar que Felipe(o) é fluente na LIBRAS, o que facilita a interação com a irmã Carolina(s). Tal fato pode explicar o destaque dessa criança junto ao seu grupo de atendimento no uso de estratégias no decorrer dos jogos e compreensão das propostas de atividades, apontando para um desempenho linguístico cognitivo diferenciado. Portanto, quando a língua é partilhada, existe a possibilidade de maior interlocução e as brincadeiras podem variar, uma vez que a comunicação e o entendimento da atividade tornam-se mais fáceis. A falta de comunicação entre criança surda e seu irmão ouvinte limita a interação nas atividades lúdicas, comuns no convívio social, pois a “língua e o sujeito se constituem nos processos interativos,³” (p.19) um trabalho coletivo no qual o sujeito não está pronto, mas se constitui na e pela linguagem. Para tanto como já foi citado anteriormente, é necessário um olhar mais específico para os irmãos de crianças surdas, suas necessidades e especificidades em relação à surdez.

O próximo dado refere-se a um momento de interação registrado em vídeo na

brinquedoteca do CEPRE entre Laura(s) e Lívia(o). As irmãs escolheram o jogo Candy Landy, que consiste em um tabuleiro com cores, figuras e cartas correspondente às imagens do tabuleiro. Quem inicia o jogo, pega uma carta e se desloca com um bonequinho pelo tabuleiro até a cor ou figura correspondente. Ganha o jogo quem concluir toda a trilha de cores e figuras do tabuleiro.

Lívia(o): *Olhando para a pesquisadora, pergunta: E agora o que eu faço?*

Pesquisadora: Coloca o bonequinho no início, no laranja. E agora você pega uma carta.

Laura(s): *Emitindo sons, fica apontando para o monte de cartas.*

Pesquisadora: O que está na carta?

Lívia(o): uma estrela.

Pesquisadora: Você vai andar até a estrela.

Laura(s): *Vira a mão da irmã para poder ver o desenho da carta, e imediatamente, aponta no tabuleiro até onde sua irmã deve andar.*

Lívia(o) não conhecia as regras do jogo. Então Laura(s) começou a apontar o que ela teria que fazer, sem tentar explicar as regras em sinais. Lívia(o) olhava para onde Laura(s) apontava e seguia (andava com o bonequinho), sem perguntar nada, até compreender, visualmente, como o jogo funcionava. No decorrer do jogo, Lívia(o) repete as ações: pega uma carta e vira para a pesquisadora, e enquanto a mesma responde oralmente, Laura(s) olha a carta da irmã e aponta onde ela deve colocar o seu bonequinho. Quando Lívia(o) chega na cor correspondente do tabuleiro, Laura(s) olha para a irmã e faz um sinal de positivo com o polegar.

O jogo segue com a pesquisadora orientando Lívia(o). As irmãs alternam as jogadas e a comunicação se dá pelo visual (troca de olhares, sorrisos, apontam para as cartas e figuras), sem que utilizem uma língua em comum. Após várias jogadas em que foram retiradas apenas cartas com cores, Laura(s) pega uma carta com o desenho de um pirulito e começa procurar o desenho no tabuleiro. Lívia(o) parece perdida, pois ainda não tinha visto a carta que a irmã havia pegado. Então a pesquisadora orienta Lívia (o) para verificar a carta que estava na mão de Laura, afirmando que ela tinha tirado um pirulito.

Laura(s) está alheia a tal situação de interação pesquisadora/ irmã ouvinte, pelo fato de não ouvir. Como Laura(s) não percebeu o pedido da irmã para ver a carta, Lívia(o) pegou a carta da mão de Laura(s) para poder ver o desenho do pirulito. Tal situação nos mostra que, provavelmente, este é um dos recursos utilizado pela irmã ouvinte na interação com a irmã surda em diferentes contextos, dada a ausência de uma língua partilhada entre elas. O conhecimento e a fluência na língua de sinais poderiam ser adquiridos na possibilidade de convivência dos irmãos ouvintes com os professores surdos da instituição que oferece aulas de língua de sinais para as famílias.

Vale lembrar que Lívia(o) relata que sua professora da escola regular possui um livro de sinais através do qual ela estava aprendendo os sinais dos números. Podemos então afirmar que já existe um movimento da escola regular na institucionalização da LIBRAS, trabalhando com as diferenças linguísticas em sala de aula, o que é muito importante, porém ainda insuficiente.

Quase no final do jogo, Lívia(o) já havia compreendido as regras, de forma que as jogadas passaram a ser automáticas até Laura(s) ganhar o jogo. Foi possível observar que houve uma comunicação centrada no visual, limitada no que se refere ao aspecto discursivo da linguagem. Portanto, parece que ainda não há trocas interativas efetivas, inviabilizando o fluxo da linguagem no seu uso e funcionamento, daí a necessidade da pesquisadora fazer a mediação.

Outro aspecto observado é que as irmãs compreendem que não compartilham a mesma língua e, mesmo nos momentos em que Laura(s) aponta para o jogo emitindo sons, percebemos que há a tentativa de “explicar” as regras do jogo oralmente para a irmã. Porém, esse esforço é rapidamente cessado, ficando uma certa dúvida no ar sobre a compreensão da mensagem. Portanto, para a próxima categoria, separamos alguns dados que tratam desta constatação sobre o uso da LIBRAS e outras formas de comunicação.

8.3 Categoria 3: A constatação da diferença entre LIBRAS e outras formas de comunicação

Iniciaremos esta categoria, trazendo um dado que mostra que a irmã ouvinte assume o papel de interlocutor com a irmã surda, em situações do cotidiano, como por exemplo explicar quando há alguma atividade fora de casa.

Pesquisadora: Quando vocês vão passear, quem explica para a Laura(s) onde vocês vão?

Lívia(o): Eu.

Pesquisadora: Mas como você fala pra ela?

Lívia(o): Na hora que a gente vai no mercado, eu falo pra ela que a gente vai no mercado.

Pesquisadora: Mas daí você fala assim com a boca?

Lívia(o): Falo em sinais.

Pesquisadora: É, fala pra mim, mostra pra mim como você faz. Você fala: Laura(s), vamos no mercado. Como você fala pra ela?

Lívia(o): É assim, faz assim (*duas mãos em “A”, palma da mão voltada para baixo*) e depois assim (*movimenta as duas mãos para a frente, como se estivesse empurrando o carrinho do supermercado*). É assim que eu falo.

O dado mostra que, apesar de não possuir fluência na língua de sinais, Lívia(o) se utiliza de recursos visuais para se fazer entender. A irmã ouvinte afirma que fazendo dessa forma, Laura(s) entende que irão ao supermercado. Lívia(o) também explica que está aprendendo a representar os números de outro jeito, pois sua professora tem um livro de sinais.

Com base na entrevista, identificamos que Lívia(o) apresenta entendimento de que para falar com a irmã surda é necessário usar sinais. Mesmo não utilizando o sinal convencional, Lívia(o) se esforça para demonstrar através de gestos o que gostaria que a irmã surda compreendesse. Tal dado também corrobora a importância que a família exerce na

interação com as crianças. O ideal é que as famílias, ou pelo menos os membros mais próximos da criança surda, aprendessem a língua de sinais para que a interação se dê de forma efetiva entre todos os integrantes da família. Mas sabemos das dificuldades que os pais apresentam no processo de aprendizagem da LIBRAS e que, em geral, crianças aprendem com mais facilidade do que os adultos uma segunda língua. As dificuldades de comunicação entre irmãos atrasam e limitam a interação, prejudicando o desenvolvimento da criança surda.

Os dados a seguir também se referem às irmãs Laura(s) e Lívia(o). Elas brincam com a caixa mágica, uma caixa fechada com apenas uma abertura, contendo objetos que não podem ser visualizados. A brincadeira consiste em adivinhar os objetos através do tato. Um dos jogadores coloca a mão dentro da caixa e, pelo tato, escolhe e segura um objeto para que o outro, através de perguntas tente adivinhar. Lívia (o) iniciou a brincadeira segurando um objeto, com a mão no interior da caixa e Laura(s) tentou adivinhar. Segue registro:

Laura(s): MORANGO?

Lívia(o): Olha para a pesquisadora e pergunta: O que é?

Pesquisadora: Olha o que ela está falando?

Laura(s): MORANGO?

Lívia(o): É médico? (demonstrando não conhecer o sinal de morango).

Laura(s): VERMELHO, MORANGO?

Pesquisadora (pergunta para Lívia(o)): É morango? Isso que ela está fazendo é morango. É morango o que você está segurando na sua mão?

Lívia(o): Eu acho que é.

Pesquisadora: Você acha que é um morango?

Lívia(o): Não, não é.

Pesquisadora: Então fala pra ela que não é.

Lívia(o): *Faz com o dedo indicador que não para Laura.*

Laura(s): BANANA?

Pesquisadora: O que ela disse?

Lívia(o): Ela perguntou se é banana.

Laura(s) seguiu fazendo vários sinais de frutas e verduras e a irmã olhava para a pesquisadora para saber o que ela estava dizendo. A brincadeira ficou um pouco “sem graça”, pois Laura(s) fazia vários sinais e não adivinhava o objeto dentro da caixa.

Lívia(o): Por que você não escreve uma letra pra ela, daí ela vai adivinhar.

Pesquisadora: Dá uma dica pra ela então.

Lívia(o): Olhou para a pesquisadora e disse: Começa com fi e cola na parede. Em seguida tirou a fita adesiva da caixa.

Então trocaram de lugar, agora Lívia(o) tenta adivinhar e Laura segura o objeto.

Lívia(o): BANANA, CASA.

Laura(s): Balança a cabeça, negando.

Lívia(o): *Abriu os bracinhos e sorriu.*

Pesquisadora: O que você perguntou para Laura?

Lívia(o): Se era uma boneca.

Laura(s): *Sorriu e disse que não era, balançando a cabeça em negativo.*

Parece que Laura não entendeu o que a irmã queria dizer, ou seja, boneca, mas tinha certeza de que não era o objeto que ela estava segurando, (pois foi permitido que ela olhasse o objeto que escolheu. Uma vez que na primeira tentativa de brincar sem olhar o objeto, seguir apenas pelo tato, ficou muito difícil para elas).

Em seguida, a pesquisadora pede para que Laura dê uma dica para a irmã.

Pesquisadora: Laura, AJUDA SUA IRMÃ ADIVINHAR.

Laura(s): *Tenta fazer a datilologia do nome do objeto, mas não consegue por ainda não ter domínio do português escrito. Faz uma expressão de não sei com o rosto e em seguida mostra o objeto, era uma cadeirinha de madeira.*

Interessante ressaltar que todas as vezes que a irmã ouvinte se dirigia à irmã surda, mesmo para fazer gestos, não emitia nenhum som, sendo que, quando queria falar com a pesquisadora, usava a oralidade. Tal atitude de Lívia(o) nos mostra que ela percebe que não adianta usar oralidade com a irmã surda e, mesmo não tendo fluência em LIBRAS, utiliza gestos para se comunicar com Laura(s). Em um segundo momento, quando as irmãs Laura(s) e Lívia(o) escolheram o jogo cara a cara de objetos, pessoas e animais, a irmã ouvinte perguntou para a pesquisadora para que serviam as luzes do tabuleiro e a pesquisadora pediu que ela perguntasse para a irmã surda:

Lívia(o): Apontou duas vezes para o botão das luzes e cutucou a irmã e aponta para o objeto com expressão de interrogação.

Laura(s): Olhou para a irmã, apontou para a orelha e ficou emitindo som, tentando explicar para a irmã que os botões faziam barulho e a luz acessa indicava certo ou errado.

Lívia(o): Olhou para a pesquisadora, passou a mão na cabeça meio sem graça parecendo não ter compreendido a explicação da irmã, mas sorriu e balançou a cabeça positivamente como se tivesse entendido.

Durante todo o jogo, as duas irmãs precisaram de intervenção por parte da pesquisadora para jogar. Laura(s) fazia sinais correspondentes às características das personagens e Lívia(o) fazia sinais quando sabia o sinal correspondente em LIBRAS, sendo que, na maioria das vezes, se utilizava de gestos. Lívia(o), muitas vezes, não compreendia os sinais que a irmã surda fazia e, se não fosse pela intervenção da pesquisadora, provavelmente não dariam prosseguimento ao jogo.

No final, Laura(s) começou a fazer a datilologia do nome do personagem e Lívia(o) tentava compreender, porém ao invés de olhar para as mãos da irmã, Lívia(o) ficava olhando para as letras impressas no tabuleiro, então Laura(s) chamava a atenção da irmã para que olhasse para ela. E dessa forma concluíram o jogo.

Ficou claro nos dados que inserimos nesta categoria, que existe a comunicação e que esta engloba a LIBRAS, gestos e várias expressões que as próprias crianças vão criando no relacionamento de intimidade. Por exemplo, nos dados em que Lívia(o) abre os braços “imitando uma boneca”, o significado não é claro para quem está de fora, mas para elas, que apresentam um convívio familiar e brincam de bonecas, o gesto pode ter vários significados construídos durante a interação entre elas. Percebemos também que Lívia(o) apresenta interesse em aprender a língua de sinais, por outro lado, também não se queixa de não saber falar com sua irmã. Por isso, reafirmamos aqui a grande influência que a família exerce no desenvolvimento das crianças. “O acesso à maneira como pais pensam e percebem o desenvolvimento da criança com deficiência pode revelar o modo como a família interage com seus filhos”³⁷(p285)

Veremos no próximo dado, como a determinação da família contribuiu para a interação e desenvolvimento dos irmãos Felipe(o) e Carolina(s).

Felipe(o) e Carolina(s) aproveitaram bem o tempo e os momentos de interação, utilizando vários e diferentes jogos. Em apenas uma filmagem de aproximadamente uma hora, brincaram com os seguintes jogos: pesca peixe, pula pirata, montaram quebra-cabeça e o jogo cara a cara. Observamos que Carolina(s) visivelmente tinha preferência por jogos mais simples, como os citados acima, que não exigiam tanta reflexão, enquanto Felipe(o) preferia os jogos de tabuleiro.

Durante o jogo cara a cara, ambos se comunicaram através da LIBRAS e, dessa forma, não houve necessidade de intervenção da pesquisadora, de modo que eles conseguiram chegar ao final do jogo, atingindo o objetivo do mesmo.

Segue registro:

Felipe(o): VERDE?

Carolina(s): Balança a cabeça negativamente e pergunta: TELEFONE, CELULAR?

Felipe(o): Balança a cabeça negativamente.

Carolina: RALADOR?

Felipe: Balança a cabeça em sinal de negativo.

Felipe: PODE FAZER COMER.

Carolina(s): Faz uma expressão de interrogação e em seguida, diz que não, balançando a cabeça negativamente.

Felipe(o) : Faz um sinal que Carolina não compreende, então ela repete o que ele fez com a expressão de interrogação.

Pesquisadora: Felipe, o que você perguntou para Carolina?

Felipe(o): Eu perguntei se o objeto dela “era de ver”.

Felipe(o): VOCÊ PODE, VOCÊ GOSTA ASSISTIR, TELEVISÃO.

Carolina(s): Dá risada, faz expressão de interrogação e abre a mão, demonstrando que não entendeu.

Felipe(o): Felipe faz o sinal novamente e complementa com o sinal de televisão, TELEVISÃO? TELEVISÃO? E aponta para as luzes de sim ou não do tabuleiro, para que Carolina confirme ou não sua pergunta.

Carolina(s) aperta o botão verde, confirmando que seu “personagem objeto” era uma televisão.

Felipe(o): Abaixa todos os outros personagens do tabuleiro e faz a datilologia de televisão.

Carolina(s): Confirma com a cabeça que sim.

Felipe(o) então comemora a vitória.

Diante dos dados, podemos afirmar que houve interação efetiva, sem necessidade de muita intervenção da pesquisadora. Eles interagiram por si só de forma independente, resolvendo os conflitos. Em outros jogos mais simples, como pula pirata o mesmo aconteceu, uma vez que Felipe(o) possui fluência na LIBRAS. As crianças demonstraram intimidade e alegria nas brincadeiras de forma, que a surdez da irmã não parece ser um problema. Parece evidente para Felipe(o) que não há outra possibilidade de comunicação com a irmã, somente a LIBRAS. Será que isso foi negociado em família? Será possível que os pais esclareceram ou discutiram tal fato com Felipe(o)? Não dispomos de tal informação, mas conhecendo a família

pelo contato cotidiano e pela interação dos irmãos é bem provável que tal conversa tenha acontecido.

Em todos os momentos de relacionamento entre irmãos, a língua de sinais estava presente. No decorrer da filmagem, foi possível perceber na expressão de Felipe(o) que ele estava pensando em LIBRAS. Tal fato se dá quando Felipe(o), não sabendo o sinal de panela, faz “pode fazer comer”, ou seja, serve para fazer comida. E, em outro momento, ele dá a dica para a irmã surda do seu objeto “você gosta assistir”, ou seja, ele buscou no abstrato a função do objeto para se fazer entender, sempre usando LIBRAS. Felipe(o), então, conseguiu com isso atingir seu objetivo, que era ser compreendido pela irmã surda.

Os irmãos jogaram o cara a cara por mais algumas vezes, trocando as cartelas. Demonstraram interesse pelo jogo, pois conseguiam se comunicar e todas as vezes que chegavam ao final, quem perdia “pulava em cima do outro”, dando risadas rolavam no chão e em seguida reiniciavam o jogo. Essa dupla de irmãos teve a mesma quantidade de tempo para interagir e aproveitaram o tempo de maneira mais efetiva que os demais. Utilizaram muitos outros jogos e realizaram muitas brincadeiras, demonstrando intimidade, parceria e cumplicidade, o que acontece, em geral com os irmãos. E isso se deu, claramente em função de fazerem uso da língua de sinais, ou seja, Felipe(o) e Carolina(s) compartilham a mesma língua. A família de Carolina(s) demonstra aceitação e interesse pela língua de sinais e investem nesse aprendizado no contexto familiar, o que faz diferença na convivência entre irmãos.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos dados compilados, podemos afirmar que todos os sujeitos da pesquisa apresentaram comunicação e interação com seus irmãos. Nessa comunicação, foi observado o uso da LIBRAS, assim como o uso de gestos, mímicas, muitas expressões corporais e expressões criadas por eles também, o que nem sempre fica claro para um interlocutor de fora. Os gestos e expressões fazem parte do processo de interação, mas não são suficientes para a construção de conhecimento, desenvolvimento cognitivo, em especial a elaboração de pensamento. O uso da LIBRAS possibilita a reflexividade que o uso e funcionamento de uma língua permite. Assim, podemos observar em algumas filmagens, como a de Tobias(s) e suas irmãs(o) (pág. 37), as dificuldades de comunicação. Cabe ressaltar que Talita(o), irmã mais velha do menino já poderia ter aprendido muito sobre a LIBRAS. Mesmo no caso de Laura(s) e Lívia(o), podemos observar algumas limitações na interação por falta de uma língua em comum.

Como já mencionamos anteriormente, a linguagem tem papel fundamental no processo de construção do conhecimento e da subjetividade. E tal processo se inicia na família e, muitas vezes, de forma mais intensa na interação com irmãos. Os pais têm papel crucial nessa formação, mas os irmãos podem interagir até mais do que com os pais, dada a característica de relacionamento que se constrói através das brincadeiras dos jogos simbólicos mediados pela linguagem. O sujeito se faz pela linguagem, vai se construindo com base nas experiências vividas, decorrentes das trocas com o outro, ampliando seus conhecimentos.

Durante todos os momentos de interação propostos na pesquisa, foi possível observar o sentimento característico de irmão presentes em todos, como o de querer bem um ao outro e de cumplicidade, porém a comunicação entre eles deixou a desejar. Se houvesse um melhor conhecimento da LIBRAS por parte dos irmãos ouvintes e da própria condição de surdez do irmão, como as consequências sociais desta, provavelmente a interação pudesse acontecer de forma mais efetiva, garantindo a troca e a construção de conhecimento.

Percebemos que em certos momentos eles queriam interagir, participar mais ativamente da situação de brincadeira, porém esbarravam na ausência de uma língua comum entre eles. Portanto, a interação entre a criança surda e seu irmão ouvinte observada nesta pesquisa apresenta perdas, devido à falta de comunicação. O não saber falar em língua de sinais compromete a relação, que deveria acontecer entre irmãos, conforme citado

anteriormente no texto por diferentes autores. Os irmãos, exceto Felipe(o) e Carolina(s), que partilham a mesma língua, não conseguem conversar sobre conceitos abstratos, assim como assuntos que fogem do cotidiano, que envolvem certa reflexão.

Em relação ao significado da surdez, podemos afirmar que os irmãos ouvintes apresentam um entendimento, como, por exemplo, no caso de Laura(s) e Lívia(o), em que a irmã que no mesmo instante em que usa a oralidade com a pesquisadora não emite qualquer som para a irmã surda; mesmo quando desconhece o sinal convencional da palavra ou objeto a ser mencionado, tenta se comunicar de outras formas, sem usar a oralidade com a irmã. Mas tal entendimento ainda precisa ser aprofundado no que se refere às consequências sociais e a diferença linguística decorrentes da surdez. Os irmãos ouvintes tendem a achar engraçado ou legal o jeito que o irmão surdo fala, porém não conseguem compreender o que é dito. O fato de não partilharem uma língua dificulta a interação, o vínculo familiar, impedindo que o irmão ouvinte faça parte da vida desse irmão surdo e seja inserido de fato no seio familiar.

As interações ocorrem ainda de forma superficial, salvo no caso de Felipe(o) e Carolina(s), o que dificulta a relação de cumplicidade que existe, em geral entre os irmãos. Foi visível na interação desta dupla que possuía fluência na LIBRAS o aproveitamento do tempo partilhado com brincadeiras, sem necessidade de intervenção constante por parte da pesquisadora. Eles mostraram independência na interação, intimidade, alegria e carinho um pelo outro, não deixando de ser competitivos nas atividades de jogos desejando vencer o irmão e se sair melhor. Tal atitude pode ser observada por qualquer um de nós no seio de nossas famílias, ou seja, entre irmãos ouvintes.

Nos momentos de interação, observamos que há um grande afeto entre todos, porém uma enorme dificuldade de compreensão. Nos jogos cuja base era visual todos se saíram bem, porém nos outros jogos e brincadeiras que exigiam um mínimo de diálogo e raciocínio, apenas o irmão que sabia LIBRAS conseguiu se fazer entender. Portanto, o papel da família no processo de desenvolvimento dos filhos é fundamental. Na atual pesquisa, a única família que sabe e usa a LIBRAS no cotidiano, também trata seus filhos de maneira igual, não há privilégios ou proteção maior para o filho que é surdo, dessa forma ambos os irmãos apresentaram durante os momentos de interação, uma relação de afeto e amizade, havendo trocas e diálogos em sinais, durante os jogos.

Assim, parafraseando Fornazari³⁸ o “‘locus’ da estruturação da vida psíquica é a família, espaço social distinto, na medida em que gera e consolida hierarquias.”³⁸(p.85)

As famílias que possuem uma criança surda apresentam algumas necessidades diferenciadas, porém sua dinâmica não deveria diferir tanto das outras. As relações fraternas

ficam afetadas pela presença da deficiência e geram consequências positivas e negativas no âmbito familiar. E para melhor compreensão dessas consequências, a família precisa ser orientada a conversar com todos os seus integrantes, informando as diferenças e necessidades de adaptação.

Ainda há grande resistência ao uso da língua de sinais por parte da família que, de um modo geral, não compreende sua importância para o desenvolvimento da criança surda. Faz-se necessário esclarecer as famílias, em especial por parte da classe médica, que essa língua não prejudica de forma alguma o desenvolvimento da fala. Porém, a maioria dos profissionais da área da saúde, ainda não defendem tal concepção de que a língua de sinais pode ser adquirida como primeira língua e a língua oral como segunda.

Esta ideia de que a aquisição da língua de sinais prejudica o uso da oralidade ainda é muito enfatizada no contexto da saúde. Com o desenvolvimento tecnológico e apoio financeiro do governo, o implante coclear tem sido realizado com maior frequência. Isso não se caracteriza em um problema e sim o preconceito em relação à língua de sinais.

Devido ao fato de a língua de sinais ainda pertencer a uma minoria, ainda existe muita rejeição por parte das autoridades e em especial da área médica sobre o aprendizado da mesma. E questões políticas e econômicas que não cabem ser discutidas nesta pesquisa levam as famílias a rejeitarem a aprendizagem das mesmas no seio familiar. Assim, ainda se faz necessário desmistificar o papel da língua de sinais na sociedade e enfatizar a importância do uso de uma língua para que a criança se desenvolva cognitivamente. A orientação familiar se faz extremamente importante nos dias de hoje e dependerá do profissional com o qual a família tiver contato. Portanto, nosso desejo é que esta pesquisa possa contribuir com a formação de profissionais da área e familiares com relação à necessidade de aprendizado da LIBRAS por parte da família, em especial pelos irmãos ouvintes, além de chamar a atenção para o reconhecimento das necessidades que os irmãos de surdos apresentam. Para tanto faz-se necessário a formação de grupos de apoio para esses irmãos, oferecendo oportunidades para partilharem informações e experiências sobre o que é ter um irmão/irmã surda³⁰.

Dessa forma, consideramos importante que as instituições, escolas e profissionais ligados à área da surdez possam se empenhar em oferecer cursos de LIBRAS para toda a família, incluindo os irmãos ouvintes, esclarecendo sempre sobre o que é ser surdo no mundo de hoje, as dificuldades e também os direitos adquiridos após tantas lutas já conquistadas.

10. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

1. Vygotsky, L.S. Fundamentos de Defectologia. Obras completas, tomo V. Havana: Pueblo Y Educación, 1989.
2. Marcia Goldfeld. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 2002.
3. Geraldi João.V. Linguagem e Ensino: Exercício de Militância e Divulgação. Campinas: Mercado de Letras – ALB, 1996.
4. Bakhtin Mikhail. M . Dialogismo e construção do sentido. Org: Beth Brait. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.
5. Quadros Ronice. M. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
6. Souza, Regina.M.de. Que palavra que te falta? Linguística e educação: Considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
7. Reily, Lucia. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. Revista Brasileira de. Educação, vol. 12, nº.35, p.308-326. Maio/Agosto. 2007.
8. Moura, Maria C. de. O surdo. Caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
9. Sacks, Oliver. Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro:Imago, 1990.
10. Quadros Ronice M, Karnopp Lodenir B. Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

11. Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília: Presidência da Republica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em 09/07/2015.
12. Brasil. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da Republica, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em 18 de abril de 2006.
13. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Presidência da Republica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em 09/07/2015.
14. Skliar, C. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. Educação & Realidade, Porto Alegre: v.24, n. 2, p. 15-32, 1999.
15. Skliar Carlos. Educação & Exclusão. Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
16. Skliar, C. A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
17. Foucault, Michel. Microfísica do Poder. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
18. Veiga-Neto Alfredo. Incluir para saber. Saber para incluir. In. Revista Proposições. Campinas: FE, v.12, n2-3, jul/nov, 2001, p. 22-31.
19. Perlin Gladis. A Cultura Surda e os Intérpretes de Língua de Sinais. ETD Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n2, p.135 – 146, jun.2006.

20. Giosuelli, Zilda M. *Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
21. Ariès, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
22. Chacon Miguel C M. A deficiência mental e auditiva no olhar dos irmãos não deficientes. In. Fujisawa Dirce S.et al. Org. *Família e educação especial*. Londrina: ABPEE 2009.p 73 – 83.
23. Melman Jonas. *Família e doença mental: repensando a relação entre profissionais de saúde e familiares*. Coleção Ensaio Transversais. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.
24. Sarti Cynthia, A. A família como ordem simbólica. *Psicol. USP* 2004. vol.15 nº3 São Paulo. doi10.1590/S0103-65642004000200002. Scielo. Acesso em 05 jun 2015.
25. Bourdieu, P. *Escritos de educação*. Org. Nogueira, A; Catani, A. 9ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2007.
26. Powell Thomas H, Ogle Peggy A. *Irmãos especiais: técnicas de orientação e apoio para o relacionamento com o deficiente*. São Paulo: Maltese-Norma, 1992.
27. Brito Angela M W, Dessen Maria A. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. *Psicol. Reflex. Crit.* 1999. vol 12 nº 2. Porto Alegre. doi10.1590/S0102-79721999000200012. Scielo. Acesso em 02jul 2015.
28. Góes, M.C.R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.
29. Nascimento, Lilian C. R; Lima, Cibelle C. S; Libras e implante coclear: contradição ou complementaridade? *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, v. 23, n. 3, p. 142.172, Set./Dez.2015. Doi:10.17058/rea.v23i3.610. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em jan 2016.

30. Tattersall, Helen J. Tattersall e Young, Alys M. Deafness and Education International, 5 (2) , Whurr Publishiers Ltd 2003.
31. Goldfarb Lori A, Brotherson Mary J, Summers Jean A, Turnbull Ann P. Meeting the challenge of Desability or chronicillness – A Family Guide. Baltimore London: Brookes; 1986.
32. Lüdke Menga, André Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
33. Minayo Maria C S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
34. Patton, M. Q. Qualitative Evaluation and Research Methods. London: Sage; 1990.
35. Martins Cezira. F.N, BÓGUS Cláudia. M. Considerações sobre a Metodologia Qualitativa como Recurso para o Estudo das Ações de Humanização em saúde. Saúde e Sociedade, São Paulo, v.13, n.3,p.44-57, set - dez 2004.
36. Bardin Laurence. Analise de Conteúdo. Portugal: Edições 70 ed. 1977.
37. Medeiros Caroline S. Concepções materna sobre o desenvolvimento da criança deficiente visual. Revista Brasileira de Educação Especial. UNESP Marília: ABPEE. Vol 18, n2, 2012.
38. Fornazari Silvia A. Programa de orientação familiar na redução de comportamentos aberrantes em pessoas com deficiência mental severa ou profunda. In Família e Educação Especial. Fujisawa, Dirce S. et al. Org. Londrina: ABPEE, 2009.

APÊNDICE - I

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Questões para entrevista:

1. Qual é o nome do seu irmão(a)? E quantos anos ele(a) tem?
2. Estudam na mesma escola?
3. Você e seu(a) irmão(a) brincam juntos?
4. Qual é a brincadeira preferida de vocês? Por quê?
5. O que você mais gosta no seu irmão? E o que você não gosta no seu irmão?
6. Se você e seu irmão pudessem viajar sozinhos para onde vocês iriam?

APENDICE II

Transcrição das Entrevistas com Irmãos Ouvintes

Entrevista I - Tobias, 10 anos

A entrevista foi realizada com as irmãs ouvintes Talita e Maria de 11 e quatro anos, respectivamente.

Pesquisadora: Como é o nome do seu irmão?

Talita: *Tobias*.

Pesquisadora: Tobias. E quantos anos ele tem?

Talita: *Dez*.

Pesquisadora: Você tem 11 e a Maria? Quatro? Quatro. Vocês não estudam na mesma escola? Qual escola você estuda?

Talita: *Maria Rita*.

Pesquisadora: Na Maria Rita. E o Tobias?

Talita: *Tobias estuda no Joanite*.

Pesquisadora: Joanite? É estadual?

Talita: *Não sei*.

Pesquisadora: E ela vai pra escolinha? Sabe o nome da escolinha? Como que chama sua escolinha?

Maria: *Creche*.

Pesquisadora: Vocês brincam na sua casa, você e o Tobias?

Talita: sim.

Pesquisadora: E qual brincadeira favorita de vocês?

Talita: *A brincadeira que ele gosta e eu gosto é de ficar pulando corda.*

Pesquisadora: E a Maria? O que você mais gosta de brincar com o Tobias?

Maria: *De esconde-esconde.*

Pesquisadora: Na sua casa ou na rua?

Maria: *Na minha casa.*

Pesquisadora: E a Talita não brinca de esconde-esconde junto?

Talita: *Brinco.*

Pesquisadora: Brinca ou de vez em quando?

Talita: *Só de vez em quando.*

Pesquisadora: E o que você mais gosta no seu irmão?

Talita: *Ah, o jeito que ele fica falando, brincando comigo.*

Pesquisadora: O jeito que ele brinca com você? Por quê? Como que ele brinca?

Talita: *Ah, ele pula corda e depois quando eu erro ele fala que eu errei.*

Talita: *Daí eu falo que é a vez dele.*

Pesquisadora: Ah. E você, Maria, o que você mais gosta no seu irmão? O que você mais gosta dele?

Maria: Brinquedo.

Pesquisadora: O que ele faz com o brinquedo?

Maria: Brinco com o carrinho dele.

Pesquisadora: É? O que você mais gosta nele é o brinquedo dele.

Maria: sim.

Pesquisadora: E o que você não gosta nele? O que você não gosta no seu irmão?

Maria: Quando ele fica brigando.

Pesquisadora: Quando ele briga? Ele briga muito?

Talita: Ele que começa a brigar com ela.

Pesquisadora: Se você fosse viajar pra um lugar, só você e o Tobias, pra onde você iria?

Pode ser lugar longe, perto, mas seria só você e o seu irmão.

Talita: Na casa da minha vó.

Pesquisadora: Na casa da sua vó? Mas e se não tivesse a casa da sua vó, sem nenhum parente, pra onde vocês iriam?

Talita: Pro Rio de Janeiro.

Pesquisadora: Hum, e o que vocês iriam fazer lá?

Talita: Ia ficar lá na praia.

Pesquisadora: E a Maria? Pra aonde você iria viajar com o Tobias? Se fosse só você e o Tobias?

Maria: Fazer um castelo.

Pesquisadora: Ia fazer um castelo? Na praia? Hum, você também queria ir pro Rio de Janeiro com ele? Você queria ir junto com seu irmão e irmã?

Maria: é...

Entrevista II - Mário 10 anos

A entrevista foi realizada com a irmã ouvinte, Marcela, de 12 anos.

Pesquisadora: Então como que é o nome do seu irmão? E quantos anos que ele tem?

Marcela: O nome dele é Mário e ele tem nove anos

Pesquisadora: Nove anos. Vocês estudam na mesma escola?

Marcela: Sim.

Pesquisadora: Faz tempo, né?

Marcela: Faz.

Pesquisadora: Desde o comecinho, né?

Marcela: Não, desde o terceiro ano.

Pesquisadora: É estadual a escola?

Marcela: É.

Pesquisadora: É? Vocês têm o mesmo intervalo.

Marcela: Não, porque ele é de manhã e eu sou a tarde.

Pesquisadora: Ah é, ele falta aqui pra ir lá né, quer dizer, ele falta lá pra vim aqui. E no começo era?

Marcela: Era.

Pesquisadora: Vocês iam no mesmo horário e vocês ficavam no intervalo junto ou não?

Marcela: Sim.

Pesquisadora: Ficavam? E ele ficava com você ou não?

Marcela: Não, ele ficava com os amigos dele.

Pesquisadora: Você ficava com as meninas e ele com os meninos. E ele brincava...

Marcela: Brincava.

Pesquisadora: E em casa vocês brincam juntos?

Marcela: Brincamos.

Pesquisadora: É? O que que é mais difícil lá?

Marcela: Lá o mais difícil é brincar com ele de bicicleta

Pesquisadora: Por quê?

Marcela: Porque ele vai muito rápido e aí eu ando devagarinho, ele vai e fica batendo na minha.

Pesquisadora: Ah cada um tem uma.

Marcela: Uhum.

Pesquisadora: Hum, e o que mais vocês brincam?

Marcela: Patins.

Pesquisadora: Patins? Vocês ganharam, né? Sua mãe falou pra mim que vocês ganharam de dia das crianças.

Marcela: É.

Pesquisadora: Foi, né? Mas tem espaço pra andar na sua casa?

Marcela: Tem.

Pesquisadora: Aí vocês chegam da escola...

Marcela: Nós brincamos.

Pesquisadora: Aí você já fica brincando de patins.

Marcela: Sim.

Pesquisadora: E dá certo?

Marcela: Dá.

Pesquisadora: Sua mãe falou que ele gosta de usar o seu patins? Porque diz que vai mais rápido?

Marcela: É.

Pesquisadora: É? Mas é porque você anda mais rápido.

Marcela: É. Então, meu freio é mais ou menos, assim sabe, aí to andando mais rápido que é mais difícil pra frear.

Pesquisadora: Ham, e cai muito?

Marcela: Mais ou menos.

Pesquisadora: É? Quando cai, o que acontece? Quem chora?

Marcela: Ninguém.

Pesquisadora: Não?

Marcela: Porque não machuca muito.

Pesquisadora: E então o que é a brincadeira favorita de vocês é seu patins ou tem outra?

Marcela: A gente gosta de brincar de casinha e de escola.

Pesquisadora: Casinha? É? Por quê?

Marcela: Porque casinha a gente monta a nossa casinha lá, aí a gente brinca. E escolinha a gente pode brincar tudo e aprender.

Pesquisadora: É? E não tem essa divergência de menina com menino pra brincar?

Marcela: Não.

Pesquisadora: Quando vocês brincam de casinha o que vocês fazem? Quem é quem na casinha?

Marcela: Bom, eu que mando na casinha e ele já é o filhinho.

Pesquisadora: Ah, entendi. Aí vocês montam a casinha com as coisas que vocês têm em casa, aí vai montando e aí brinca. Não é de boneca? Não tem a boneca, os bonecos não?

Marcela: A gente põe assim pra enfeitar mais, né.

Pesquisadora: Mas vocês mesmo que são personagens? Você é a mãe e ele é o filho? E ele obedece?

Marcela: Obedece.

Pesquisadora: E o que o você mais gosta no seu irmão?

Marcela: O que eu mais gosto é que quando ele assim tá, quando chega da escola, a gente fica brincando toda hora, aí fica dando risada, fazendo cosquinha em mim e fica assim.

Pesquisadora: Ah, ele é alegre?

Marcela: É.

Pesquisadora: Entendi. E o que você não gosta?

Marcela: Quando ele dorme.

Pesquisadora: Por quê?

Marcela: Porque, tipo, eu to deitada na cama da minha mãe assistindo televisão, ele fica chutando e chutando dormindo e fica chutando e isso eu não gosto.

Pesquisadora: É mesmo?

Marcela: É.

Pesquisadora: Mas vocês dormem aonde?

Marcela: Nós dormimos no nosso quarto.

Pesquisadora: Aí vocês vão assistir televisão no quarto da sua mãe?

Marcela: Uhum. Porque televisão no nosso quarto a gente não gosta muito porque é pequena e da minha mãe é um pouco mais grande.

Pesquisadora: E na sala tem televisão?

Marcela: Tem.

Pesquisadora: Vocês não ficam na sala assistindo televisão?

Marcela: A gente fica sim, quando meu pai não tá, porque ele fica assistindo filmes.

Pesquisadora: Ah. Aí vocês querem ver uma coisa e seu pai ver outra. Ah, entendi. Aí vocês tão assistindo televisão e o Miguel dorme?

Marcela: É fica lá dormindo. Demora um pouquinho, mas dorme.

Pesquisadora: Ah, entendi. E agora, se vocês fossem viajar, só você e o Miguel, pra onde vocês iriam?

Marcela: Pro Mato Grosso.

Pesquisadora: Por que Mato Grosso?

Marcela: Porque lá a gente gosta muito, a gente gosta porque lá tem a piscina, tem a praia onde tem o rio que a gente pesca.

Pesquisadora: Mas quem mora lá em Mato Grosso?

Marcela: Mora minha tia e meu primo.

Pesquisadora: E se vocês fossem pra um lugar onde não tivesse nenhum parente?

Marcela: Pra...

Pesquisadora: Ia só você e o Mário, pra onde vocês iriam?

Marcela: Bom, pro Rio de Janeiro.

Pesquisadora: Rio de Janeiro?

Marcela: Uhum.

Pesquisadora: Por quê? É bonito lá?

Marcela: É.

Pesquisadora: E como vocês iam fazer?

Marcela: A gente... não sei direito.

Pesquisadora: Legal. E lá no Mato Grosso, sua tia quem mora, e vocês vão passear todo ano lá?

Marcela: Sim. E meu avô tem casa lá então a gente fica na casa dele.

Pesquisadora: Ah, o vô que mora com vocês?

Marcela: Uhum.

Pesquisadora: Aí vocês vão passar as férias lá?

Marcela: É.

Pesquisadora: Vai todo mundo, sua mãe, seu pai?

Marcela: Sim.

Pesquisadora: Mário?

Marcela: É vai todo mundo.

Pesquisadora: É? E dá certo, vocês passam as férias todas lá?

Marcela: Dá.

Pesquisadora: Ah, então tá bom. Então é isso. Mais alguma coisa?

Marcela: Hum. Não

Entrevista III – Carolina, nove anos.

A entrevista foi realizada com o irmão ouvinte Felipe, de 12 anos.

Pesquisadora: Qual é o nome da sua irmã? Sabe o nome dela inteiro?

Felipe: Carolina.

Pesquisadora: Quantos anos ela tem?

Felipe: Oito.

Pesquisadora: Oito, e vocês estudam na mesma escola?

Felipe: A gente estudava, agora não. A gente estudou quando eu tava no terceiro ano e ela tava nos outros e estava estudando na mesma escola, aí no quarto, eu e ela fomos pra outra, e depois agora ela continua na mesma que ela tá, e eu fui pra antes que eu estudava.

Pesquisadora: Ah então vocês dois estudavam em uma, daí mudou?

Felipe: A gente estuda numa que era o nome biocentro, a gente trocou, e agora eu continuo no biocentro e ela continua no outro.

Pesquisadora: Lá é particular onde você tá?

Felipe: É.

Pesquisadora: E ela tá na da prefeitura, né, que era a Sueli que era a diretora né. E era legal lá?

Felipe: Aham.

Pesquisadora: É? Aí você estudava de manhã e ela estudava... não, você estudava tarde?

Felipe: Eu estudei no quarto ano eu fiz de manhã, e no quinto ano a tarde.

Pesquisadora: Que série você tá?

Felipe: No sexto ano.

Pesquisadora: Não tem da prefeitura mais né, do sexto ano?

Felipe: Tem estadual.

Pesquisadora: Você e a Carolina brincam juntos na sua casa?

Felipe: Uhum, a gente as vezes vai na cama elástica.

Pesquisadora: Tem cama elástica na sua casa? Que chic!

Felipe: A gente joga no computador, às vezes a gente brinca de ficar correndo, várias coisas. A gente pega bonecos assim que eu tenho vários, aí a gente monta as cidades, aí ela vai e pega robôs e começa a destruir, eu pego polícia...

Pesquisadora: E ela não pega boneca?

Felipe: Não, ela não gosta.

Pesquisadora: Ela só pega os seus bonecos? Não acredito!

Felipe: É, às vezes a gente mostra a Barbie e ela fala “não”!

Pesquisadora: Não quer? Porque dava pra fazer par né, boneca com seu boneco? Não? E, qual que é a brincadeira favorita de vocês, qual que é?

Felipe: Jogar no computador.

Pesquisadora: Computador? E por que é mais legal no computador?

Felipe: Por causa do Mine Craft, aí ela me viu jogando, e ela quis, ela também gosta.

Pesquisadora: Ah é? Computador é mais legal então? E vídeo game não?

Felipe: Eu não tenho vídeo game.

Pesquisadora: É porque já joga no computador, né?

Felipe: Eu vou, acho que vou comprar um PS3, que eu ia querer um PS4, mas aumentou pra R\$4000.

Pesquisadora: Nossa! Caro. Então vocês preferem brincar no computador do que brincar com os bonecos, do que correr?

Felipe: Ah, computador, mas também brinco bastante de ficar correndo. Ela fica mais sempre no computador, às vezes eu tô brincando lá de monte de coisa e ela as vezes tá lá no computador, as vezes ela fica umas cinco horas e eu fico umas três.

Pesquisadora: Nossa! Aí vocês dois estudam de manhã, né?

Felipe: Aham.

Pesquisadora: Aí vocês chegam da escola, almoçam, trocam de roupa e já vão brincar? Aí vocês ficam brincando a tarde inteira?

Felipe: Uhum.

Pesquisadora: Beleza. Tá, e o que você mais gosta na Carolina

Felipe: Dela gostar de ficar procurando e jogar junto.

Pesquisadora: Ah que legal.

Felipe: Às vezes a gente tá sem nada pra brincar, ela procura, ela acha uns servidores aí, ela acha sem querer e a gente começa a jogar.

Pesquisadora: No computador? Ela fica procurando? Mesmo sem saber ler?

Felipe: Aham, às vezes ela até troca o nome, ela acha sem querer as coisas pra mim.

Felipe: Ah que legal, então ela é bem esperta, ela fica procurando as coisas pra brincar. E o que você não gosta nela?

Felipe: É porque às vezes eu tô fazendo uma coisa, eu falo pra ela fazer outra, ou às vezes eu tô jogando, eu tô na guerra, aí eu falo pra ela acertar o cara porque eu vou morrer, aí ela fica lá parada, bate no cara e sai correndo de medo de morrer e o...

Pesquisadora: Então você não gosta dela é quando você fala às vezes com ela no jogo e ela não entende o que é pra fazer?

Felipe: Às vezes, ela até entende, mas ela bate, mas volta, ela fica com medo de bater nos caras. Aí eu morro, às vezes eu tô bem mais forte que o dela, eu perco e ela corre e não perde.

Pesquisadora: Mas será então é porque ela tem medo então no jogo. Então, se você e a Carolina fossem viajar pra um lugar só vocês dois, pra onde que vocês iriam? Sem a mãe, sem o pai, sem o vô, sem o tio, só vocês dois?

Felipe: Por mim eu vou pra Portugal.

Pesquisadora: Portugal? Por quê?

Felipe: Porque eu quero Portugal.

Pesquisadora: O que vocês iam fazer lá?

Felipe: Eu não tenho muita certeza, porque ela nunca falou que ela ia querer viajar pra outro lugar, ela fala “gosto do Brasil”.

Pesquisadora: É? Ela prefere aqui? E você queria ir pra Portugal?

Felipe: Uhum.

Pesquisadora: Aí se, por exemplo, vamos imaginar vocês dois lá, pegou o avião, desceu lá em Portugal, o que vocês iam fazer primeiro?

Felipe: Primeiro ia...

Pesquisadora: Conhecer a cidade.

Felipe: Conhecer a cidade, e ver loja de jogos.

Pesquisadora: Hum, será que Portugal tem?

Felipe: Aham, e ainda as coisas são mais baratas que no Brasil.

Pesquisadora: É, isso é né, porque é na Europa.

Felipe: Em comparação de preço, o PS4 tá, sei lá, uns 600 euros, e aqui no Brasil tá R\$ 4000.

Pesquisadora: Nossa, lá é mais barato!

Felipe: Fica uns 2000, 3000 não dá.

Pesquisadora: E Portugal ou Estados Unidos, porque você preferiu Portugal?

Felipe: Porque...

Pesquisadora: Não é pela língua não né, que é mais fácil de entender?

Felipe: Portugal, é que eu gosto mais do sotaque deles.

Pesquisadora: Ah, porque a gente entende, né.

Felipe: E Portugal é mais fácil.

Pesquisadora: É né? E a Carolina, como ela ia fazer?

Felipe: Ela nunca falou nada, aí não sei, ela eu já não sei.

Pesquisadora: Aí você ia ter que fazer tudo pra ela, ter que explicar tudo pra ela, você ia dar conta?

Felipe: Aham.

Pesquisadora: Só vocês dois, você que ia cuidar. Então tá bom. E o que mais vocês gostam de brincar? Sem ser do computador ou que você não gosta?

Felipe: É que...

Pesquisadora: O que ela faz às vezes na sua casa que você não gosta?

Felipe: É que às vezes ela brinca com as coisas, tipo às vezes eu tô brincando com uma espada, aí eu deixo, porque minha mãe tá chamando, aí vou lá, e na hora que eu vi, ela tirou a espada do lugar ou jogou... Aí não sabe aonde tá, daí não dá pra continuar a brincadeira porque eu não sei aonde tá as coisas, aí depois lá no outro dia, minha mãe tá limpando a casa aí acha em algum outro lugar lá.

Pesquisadora: Mas você não pergunta pra ela “aonde você colocou?”

Felipe: Ela fala que não sabe.

Pesquisadora: Ela mexeu, colocou em outro lugar, depois fala que não sabe, ou ela esqueceu será?

Felipe: Não sei, tipo, às vezes eu desço, fico seis minutos lá em embaixo, no que eu volto lá, já sumiu, eu pergunto e ela não sabe.

Pesquisadora: E como você pergunta pra ela, “Carolina cadê minha espada?”

Felipe: Eu pergunto em sinais (CADÊ ESPADA)?

Pesquisadora: Hum, que legal. Vocês já conversam bastante os sinais?

Felipe: Aham.

Pesquisadora: Ah que legal. Então tá bom.

Entrevista IV – com irmã ouvinte de Laura, Livia.

Pesquisadora: Como é o nome da sua irmã?

Livia: É Laura.

Pesquisadora: Você sabe o nome dela inteiro?

Livia: Não.

Pesquisadora: Quantos anos a Laura tem?

Livia: Não sei.

Pesquisadora: Você e sua irmã brincam junto na sua casa?

Livia: A gente brinca de escolinha, também de Barbie, também de cozinhar. A gente tem bastante panelinha.

Pesquisadora: Que legal, todos os dias vocês brincam?

Livia: Sim, só quando não tem aula pra nós duas.

Pesquisadora: Mas você vai pra escola de manhã?

Livia: É eu tenho que acordar cedo, a Laura tem aula nas duas escolas, aqui e na outra escola.

Pesquisadora: E vocês brincam mais quando a Laura chega a tarde da escola né?

Livia: Balança a cabeça afirmando.

Pesquisadora: E qual a brincadeira que vocês mais gostam de brincar? Que vocês preferem, adoram brincar na sua casa?

Livia: A Laura só gosta de brincar de esconde- esconde.

Pesquisadora: Ah é? E você?

Livia: Eu gosto de brincar, sabe uma brincadeira de policial, que tem polícia e ladrão, daí agente corre atrás.

Pesquisadora: Essa é a brincadeira que vocês gostam mais de brincar?

Lívia: Balança a cabeça afirmando.

Pesquisadora: É a brincadeira preferida? Mais que casinha, boneca? E quem que é polícia e quem é ladrão?

Lívia: Às vezes sou eu e às vezes é a Laura.

Pesquisadora: É, e aí uma esconde e a outra tem que procurar? É?

Lívia: Balança a cabeça afirmando.

Pesquisadora: O que você mais gosta na Laura? O que ela faz que você mais gosta?

Lívia: Ela não faz nada, ela pede só pra mim. É eu não gosto, ela pede pra mim deixar o prato dela que ela come lá na pia.

Pesquisadora: E ela não faz nada pra você ou pra sua mãe que você acha que é bem legal?

Lívia: Balança a cabeça em negação. A minha mãe pede só pra mim. Eu desço escada, subo escada, desço escada.

Pesquisadora: Tudo sobra pra você? Por quê? Por que não pede pra Laura?

Lívia: É porque ela não faz nada que o meu pai pede.

Pesquisadora: Mas por quê será? Ela não quer ou não entende?

Lívia: Ela entende, é porque ela é muito preguiçosa.

Pesquisadora: É, mas ela entende o que é pra fazer? Quando a sua mãe pede?

Lívia: Balança a cabeça afirmando.

Pesquisadora: Ela entende, porque às vezes ela pode não entender e aí a sua mãe prefere pedir para você.

Nesse momento a Lívia se distrai, esquece o que ia falar e inicia outra conversa:

Lívia: Posso perguntar uma coisa?

Lívia: Eu sabia já andar de bicicleta com rodinha, eu já aprendi a andar sem.

Pesquisadora: Que legal!! O que você não gosta na Laura?

Lívia: Quando ela fica pedindo as coisas só pra mim.

Pesquisadora: Pra você fazer as coisas pra ela?

Lívia: Balança a cabeça afirmando.

Pesquisadora: E ela não faz porque tem preguiça?

Lívia: Balança a cabeça afirmando.

Pesquisadora: Mas aí você não fala pra ela, faz você?

Lívia: Eu falo pra ela fazer e ela não faz, daí ela começa a pegar as figurinhas que ela deu pra mim. Daí eu tenho que fazer pra ela.

Pesquisadora: Se você e a Laura fosse viajar pra um lugar, só você e a Laura, pra onde vocês iriam?

Lívia: Não sei.

Pesquisadora: Se você tivesse que pegar um ônibus, ou um barco, avião, só você e a Laura pra onde você iria?

Lívia: Não sei.

Pesquisadora: Não sabe? Não tem nem ideia?

Lívia: Balança a cabeça negativamente.

Pesquisadora: Quando vocês vão passear vocês vão pra onde? Nas férias?

Uma vez eu fui lá no bosque, comi pastel, vi um monte de bicho. Foi meu pai, minha mãe a Laura e eu.

Pesquisadora: Que legal

Lívia: Daí a Laura ficou brincando de pega-pega, o chão estava liso, daí eu caí e rasgou aqui, bem aqui no meu joelho. Foi a calça que rasgou.

Pesquisadora: Nossa.

Pesquisadora: Quando vocês vão passear quem explica para a Laura onde vocês vão?

Lívia: Eu.

Pesquisadora: Mas como você fala pra ela?

Lívia: Na hora que a gente vai no mercado, eu falo pra ela que a gente vai no mercado.

Pesquisadora: Mas daí você fala assim com a boca?

Lívia: Falo em sinais.

Pesquisadora: É, fala pra mim, mostra pra mim como você faz. Você fala: Laura, vamos no mercado. Como você fala pra ela?

Lívia: É assim, faz assim (duas mãos em sinal de “A” deitado, palma da mão voltada para baixo) e depois assim (movimenta as duas mãos para a frente, como se estivesse empurrando o carrinho do supermercado). É assim que eu falo.

Pesquisadora: Ah que legal, aí ela entende né que é supermercado.

Lívia: Balança a cabeça afirmando.

Pesquisadora: Que legal.

Pesquisadora: E o seu pai como que fala com ela?

Lívia: Fala de outro jeito.

Pesquisadora: Como? E ela entende?

Lívia: Balança a cabeça afirmando.

Pesquisadora: E o seu pai entende o que ela fala?

Lívia: Balança a cabeça afirmando, até minha mãe.

Pesquisadora: É? Então tá bom. E você sabe por que ela fala assim diferente?

Lívia: Por que ela não fala?

Pesquisadora: É ou ela fala em sinais?

Lívia: Ela nasceu surda assim.

Pesquisadora: Nasceu surda? E o que você acha disso?

Lívia: Não sei, a Laura nasceu primeiro eu nasci depois dela.

Pesquisadora: Ah quando você nasceu ela já tinha nascido surda.

Lívia: Balança a cabeça afirmando.

Pesquisadora: E aí, não tem problema? Você acha que é ruim ou que é legal?

Lívia: Não sei.

Pesquisadora: O que é difícil?

Lívia: Difícil? É..... é.... sabe, dá pra fazer os números de outro jeito, que minha professora, tem um negócio assim, um livro de sinais, daí da pra fazer, oh é assim....o três é assim (mostrando o número três em sinais, posicionando a mão deitada) e assim, (quatro) e assim (cinco).

Pesquisadora: Então você já vai aprender rapidinho os sinais pra falar com ela direitinho né?

Lívia: Sim.

APÊNDICE III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, RG: _____, responsável pelo menor _____ dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário (a) da pesquisa: A CRIANÇA SURDA E SEU IRMÃO OUVINTE: ASPECTOS DA COMUNICAÇÃO sob a responsabilidade da pesquisadora e aluna do Curso de Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, Sabrina de Oliveira Maciel Guimarães, sob orientação/supervisão da profa. Dra. Zilda Maria Giosuelli.

Este estudo tem como objetivo observar a interação irmão surdo e ouvinte em contextos de jogos e brincadeiras. Observando se a comunicação entre irmão surdo e ouvinte se faz pelo uso da língua de sinais e se há existência de outras formas de comunicação (mímica, gestos e outros) entre os irmãos.

As atividades serão promovidas em contextos lúdicos envolvendo o irmão ouvinte e surdo. Também será realizada uma entrevista semi estruturada com o irmão ouvinte. Os encontros para observação, assim como a entrevista serão realizados no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel Porto” – CEPRE/FCM/Unicamp, em dias previamente agendados. Para os irmãos que não frequentam as atividades oferecidas no CEPRE, os gastos com o transporte serão de responsabilidade da pesquisadora, sendo ressarcido conforme valor vigente da passagem de ônibus a cada encontro. Durante a coleta de dados, será oferecido pela pesquisadora lanche para os participantes da pesquisa.

Dessa forma, a sua participação consiste em autorizar a realização dessas atividades com os menores de idade. Sendo que estas atividades não possuem riscos previsíveis e/ou benefícios diretos ou financeiros aos voluntários.

Através dos resultados desta pesquisa, será possível identificarmos a melhor maneira de comunicação entre o sujeito surdo e seus familiares, ampliando desta forma, sua interação com os mesmos, visando facilitar o seu desenvolvimento de forma geral.

As atividades serão filmadas e as gravações e registros serão armazenados no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel Porto” – CEPRE/FCM/Unicamp. Será garantido o sigilo sobre a identidade dos sujeitos, bem como o direito de interromper sua participação neste estudo sem nenhum prejuízo, inclusive para a continuidade de atendimento da criança surda no CEPRE.

Todos os participantes da pesquisa terão cópias deste termo assinado, como previsto na Resolução CNS Nº466 de 12/09/12. Poderão ser solicitados, em qualquer momento, esclarecimentos sobre a pesquisa e para isso, os pesquisadores poderão ser contatados pelo telefone (19) 3521-8805 e (19) 81096573. O Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp pelo telefone: (19) 3521-8936, e e-mail cep@fcm.unicamp.br poderá ser consultado em caso de denúncia. Fui esclarecido sobre o estudo, e concordo em autorizar minha participação.

Campinas, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do Responsável Assinatura da Pesquisadora

Sabrina de Oliveira Maciel Guimarães

Eu _____ autorizo a utilização das imagens em vídeo e dos dados do participante da pesquisa sob minha responsabilidade referente à participação na pesquisa “A CRIANÇA SURDA E SEU IRMÃO OUVINTE: ASPECTOS DA COMUNICAÇÃO” que será desenvolvida no CEPRE/UNICAMP para fins exclusivamente didáticos e científicos, sob responsabilidade da pesquisadora Sabrina de Oliveira Maciel Guimarães, aluna do curso de pós graduação, Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação do CEPRE/FCM/UNICAMP, que garantirá o sigilo da minha identidade e/ou da pessoa sob minha responsabilidade e o uso idôneo e ético dos dados.

Declaração de Assentimento para as crianças participantes alfabetizadas

Eu _____ menor de idade,

RG: _____ declaro que li e entendi todas as informações apresentadas acima, sendo os objetivos e procedimentos explicados pela pesquisadora. Entendo que a minha participação voluntária, não será remunerada e que sou livre para interrompê-la a qualquer momento, sem que isso determine qualquer prejuízo, inclusive para a continuidade do atendimento recebido no CEPRE. Concordo em participar deste estudo “A CRIANÇA SURDA E SEU IRMÃO OUVINTE: ASPECTOS DA

COMUNICAÇÃO” nos momentos de interação em contextos de jogos e brincadeiras com o meu irmão (a), e da entrevista semi-estruturada, que será proposta pela pesquisadora, Sabrina Guimarães, no CEPRE/Unicamp em dias previamente agendados.

Declaro compreender que tenho o direito de agora ou mais tarde discutir qualquer outra dúvida que venha ter.

Campinas, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do Participante menor Assinatura da Pesquisadora Sabrina de Oliveira M. Guimarães

Declaração de Assentimento para as crianças participantes com domínio da LIBRAS.

Eu _____ menor de idade,

RG: _____ declaro que entendi os objetivos e procedimentos explicados.

Entendo que a minha participação voluntária, não será remunerada e que sou livre para interrompê-la a qualquer momento, sem que isso determine qualquer prejuízo, inclusive para a continuidade do atendimento recebido no CEPRE. Concordo em participar deste estudo “A CRIANÇA SURDA E SEU IRMÃO OUVINTE: ASPECTOS DA COMUNICAÇÃO” nos momentos de interação em contextos de jogos e brincadeiras com o meu irmão (a) que será proposto pela pesquisadora, Sabrina Guimarães, no CEPRE/Unicamp em dias previamente agendados.

Declaro compreender que tenho o direito de agora ou mais tarde discutir qualquer outra dúvida que venha ter.

Para a minha compreensão e assentimento, confirmo que esta declaração foi interpretada em LIBRAS pela pesquisadora. Sendo a LIBRAS uma língua de modalidade visuo gestual, a interpretação desta declaração foi registrada em vídeo para o correto armazenamento e para eventuais consultas.

Campinas, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do Participante menor

Assinatura da Pesquisadora

Sabrina de Oliveira M Guimarães

ANEXO I – Parecer Consubstanciado Comitê de Ética

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS - UNICAMP
(CAMPUS CAMPINAS)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CRIANÇA SURDA E SEU IRMÃO OUVINTE: ASPECTOS DA COMUNICAÇÃO

Pesquisador: Sabrina de Oliveira Maciel Guimarães

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 22121913.6.0000.5404

Instituição Proponente: Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 426.605

Data da Relatoria: 22/10/2013

Apresentação do Projeto:

O projeto pretende analisar, de uma perspectiva qualitativa, a interação entre crianças surdas, em atendimento no CEPRE/Unicamp, e um(a) irmão ouvinte. O acompanhamento do episódio interativo será feito quando da vinda da criança - e familiares - para atendimento no CEPRE, através do uso de situações lúdicas que coloquem as crianças num ambiente mais natural. Essas situações serão filmadas para posterior análise das formas de interação, quer através da língua de sinais, quer através de gestos, mímicas ou outras.

Objetivo da Pesquisa:

- Observar a interação entre um irmão surdo e um ouvinte em contextos lúdicos;
- observar se a comunicação entre eles se faz pelo uso da língua de sinais ou através de outras formas de comunicação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos diretos previsíveis aos voluntários que possam ser causados pela pesquisa.

Quanto aos benefícios, são também indiretos, pois advirão do conhecimento, obtido através da análise dos dados, sobre as formas de comunicação utilizadas entre um irmão surdo e um ouvinte.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa contará com um número mínimo de 5 famílias que tenham em seu núcleo uma criança surda e pelo menos um irmão ou irmã ouvinte, na faixa etária de 5 a 11 anos de

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Continuação do Parecer: 426.605

idade."

Foram apresentados: folha de rosto devidamente preenchida. Adequada.

Projeto detalhado e formulário gerado pela Plataforma Brasil- foram reformulados e, na forma atual, estão adequados.

TCLE reformulado, acatando as recomendações emitidas em parecer anterior. Pesquisadora informa que custeará transporte dos participantes, caso tenham que comparecer ao CEPRE apenas para coleta de dados. Nestes casos, TCLE informa ainda que pesquisadora fornecerá lanche para os voluntários, no dia da entrevista. Todos os termos estão adequados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Para que o TCLE tenha validade, deve assinar o termo o responsável LEGAL pelas crianças sob estudo.

Recomendações:

Projeto aprovado, após resolução de pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Situação do Parecer:

Não

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

CAMPINAS, 17 de Outubro de 2013

Assinador por:

Fátima Aparecida Bottcher Luiz

(Coordenador)

13.083-887

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo UF: SP Município: CAMPINAS

CEP: 13.083-887 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187