

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
EDUCAÇÃO**

**ELIZIANE MANOSSO STREIECHEN**

**A AQUISIÇÃO DA LIBRAS POR CRIANÇAS OUVINTES FILHAS  
DE MÃE SURDA EM UM CONTEXTO MULTILINGUÍSTICO: UM  
ESTUDO DE CASO**

**GUARAPUAVA  
2014**

**ELIZIANE MANOSSO STREIECHEN**

**A AQUISIÇÃO DA LIBRAS POR CRIANÇAS OUVINTES FILHAS  
DE MÃE SURDA EM UM CONTEXTO MULTILINGUÍSTICO: UM  
ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Cibele Krause-Lemke

**GUARAPUAVA  
2014**

Catálogo na Fonte  
Biblioteca da UNICENTRO

STREIECHEN, Eliziane Manosso.

S914a

A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilinguístico: um estudo de caso / Eliziane M. Streiechen. -- Guarapuava, PR, 2014.

130p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro - Oeste, PR.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Cibele Krause-Lemke

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2. LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS. 3. COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL. 4. CODA. 5. BILINGUISMO. 6. SURDEZ. 7. DEFICIENTE AUDITIVO. 8. AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM. I. KRAUSE-LEMKE, CIBELE. II. TÍTULO.

CDD 20<sup>a</sup> ed. 371.912

## TERMO DE APROVAÇÃO

ELIZIANE MANOSSO STREIECHEN

### “A AQUISIÇÃO DA LIBRAS POR CRIANÇAS OUVINTES FILHAS DE MÃE SURDA EM UM CONTEXTO MULTILINGUÍSTICO: UM ESTUDO DE CASO”

Dissertação aprovada em 28/03/2014 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cibele Krause Lemke  
(Orientadora/UNICENTRO)

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alessandra Del Ré  
(UNESP)

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Loremi Loregian Penkal  
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA-PR  
2014

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à mãe dos sujeitos desta pesquisa, que nunca se negou em colaborar com a coleta de dados e esteve sempre com as portas de sua casa abertas para nos acolher. Além disso, demonstrou, durante todo tempo, que o amor de mãe é capaz de superar todo e qualquer limite.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pelos tantos “mimos” em minha vida.

À minha orientadora, pessoa adorável e extremamente inteligente, mas de uma simplicidade e humildade incomuns nos dias de hoje. Com ela eu aprendi que mesmo quando estamos certos, não precisamos dizer que o outro está errado.

À professora Loremi Loregian-Penkal, por estar sempre disposta a contribuir, esclarecendo as dúvidas com muita paciência. Obrigada por nos acompanhar do início ao fim desta dissertação.

À professora Soely Bettles, pessoa incrível a quem admiro muito, responsável pela revisão final deste trabalho.

À professora Alessandra Del Ré, por fazer parte da banca e pelas significativas contribuições neste trabalho.

Aos colegas do DELET/I, principalmente a professora Mariléia Gärtner, pelo incentivo constante e apoio no decorrer dos meus estudos.

À minha família, Sérgio, Eric e Pamela que são os meus pilares e inspiração de vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO, pela oportunidade de realizar este grande sonho.

## MORRE LENTAMENTE

Morre lentamente quem não viaja,  
Quem não lê,  
Quem não ouve música,  
Quem destrói o seu amor próprio,  
Quem não se deixa ajudar.

Morre lentamente quem se transforma escravo do hábito,  
Repetindo todos os dias o mesmo trajeto,  
Quem não muda as marcas no supermercado,  
não arrisca vestir uma cor nova,  
não conversa com quem não conhece.

Morre lentamente quem evita uma paixão,  
Quem prefere o "preto no branco"

E os "pontos nos is" a um turbilhão de emoções indomáveis,  
Justamente as que resgatam brilho nos olhos,  
Sorrisos e soluços, coração aos tropeços, sentimentos.

Morre lentamente quem não vira a mesa quando está infeliz no trabalho,  
Quem não arrisca o certo pelo incerto atrás de um sonho,  
Quem não se permite,

Uma vez na vida, fugir dos conselhos sensatos.

Morre lentamente quem passa os dias queixando-se da má sorte ou da chuva incessante,  
Desistindo de um projeto antes de iniciá-lo,  
não perguntando sobre um assunto que desconhece  
E não respondendo quando lhe indagam o que sabe.

Evitemos a morte em doses suaves,

Recordando sempre que estar vivo exige um esforço muito maior do que o

Simple ato de respirar.

Estejamos vivos, então!

(MARTHA MEDEIROS, 2000)

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>Termo</b>	<b>Abreviatura</b>
<i>Children of Deaf Adults</i> (filhos de surdos adultos)	CODA
Língua Brasileira de Sinais	Libras
Língua de sinais	LS
Língua de Sinais Americana	ASL
<i>Code-switching</i>	CS
<i>Code-blending</i>	CB
Língua 1	L1
Língua 2	L2
Língua 3	L3
Língua portuguesa	LP
Língua alemã	LA
Língua ucraniana	LU
Zona de desenvolvimento real	ZDR
Zona de desenvolvimento proximal	ZDP
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	TCLE



## RESUMO

ELIZIANE MANOSSO STREIECHEN

*A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilinguístico: um estudo de caso.* 2014. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2014.

Esta pesquisa tem como objetivo trazer reflexões acerca do processo de aquisição/aprendizagem da língua brasileira de sinais (Libras) por dois irmãos (ouvintes) filhos de mãe surda, portanto CODAs<sup>1</sup>, que vivem em um contexto multilinguístico, em uma família composta por pai, mãe e avós maternos, em uma cidade do interior do Estado do Paraná. O pai dos sujeitos é descendente de ucranianos e, por isso, ele fala o português com marcas da língua ucraniana. Os avós maternos são de origem alemã e utilizam tanto a língua portuguesa quanto a língua alemã para se comunicarem. A mãe usa apenas a Libras, como meio de comunicação, já que é surda. Além dessas quatro línguas, há ainda o inglês que um dos sujeitos (sujeito 1) aprende de forma autodidata. Assim, pretende-se analisar a aquisição da Libras e as estratégias linguísticas utilizadas na efetivação da comunicação pelos sujeitos da pesquisa. Ao considerarmos que as línguas envolvidas nesse contexto são de diferentes modalidades, oral e de sinais, por meio da interação mãe/filho e pela gestão das línguas Libras/Português, postulamos como hipótese que ao adquirir a Libras os sujeitos internalizam, naturalmente, as regras linguísticas, culturais e sociais dessa língua. Para tanto, com base em Stokoe (1960), Brito (1995), Quadros e Karnopp (2004), destacaremos os principais parâmetros linguísticos da língua de sinais e, ainda, com respaldo em Quadros e Masutti (2007), Hall (2006), Perlin e Strobel (2008) e outros, discutiremos as questões identitárias e as zonas de fronteiras em que os sujeitos bilíngues estão envolvidos. Os registros foram obtidos por meio de entrevistas, questionários, vídeos e possui uma abordagem etnográfica e qualitativa utilizando-se do pressuposto para o estudo de caso. Já os dados de pesquisa foram interpretados a partir dos estudos desenvolvidos por Krashen (1981; 1982), Vygotsky (2008), Quadros (2008), Del Ré (2010; 2012), Krause-Lemke (2012), Sousa e Quadros (2012), entre outros. Foram analisadas cinco categorias compostas por diversos segmentos dos sujeitos em situações de interação com a mãe (surda) em ambiente familiar. Tais análises nos possibilitaram compreender que os sujeitos da pesquisa adquirem a língua portuguesa e a Libras simultaneamente e de forma natural, por isso ambas as línguas, português e libras, podem ser consideradas as línguas maternas destes CODAs. A surdez da mãe não causa nenhuma barreira ou bloqueio na interação dela com os filhos, muito pelo contrário, a comunicação flui de maneira natural. Os CODAs utilizam-se de várias estratégias comunicativas com a mãe, tais como, a alternância de línguas, gestos, bimodalismo, entre outras. Podemos concluir que as interações comunicativas desencadeadas neste contexto trazem importantes contribuições, tanto para o desenvolvimento linguístico dos CODAs, bem como para a área de aquisição da linguagem e da educação, ao estudar o processo de desenvolvimento linguístico de crianças em um contexto ainda pouco explorado.

**PALAVRAS CHAVE:** Aquisição da Libras. Aquisição da linguagem. CODA. Alternância de línguas. Bilinguismo

---

<sup>1</sup> CODA (*Children of Deaf Adults*) pode ser traduzido como: “filhos de pais surdos” ou “filhos de surdos adultos”.

## ABSTRACT

ELIZIANE MANOSSO STREIECHEN

*The acquisition of Libras by hearing children born from a deaf mother in a multilingual context: a case study.* 2014. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2014.

This research aims to bring reflections on the process of acquisition/learning of the Brazilian Sign Language (Libras) by two brothers (listeners), children of a deaf mother, CODAs<sup>2</sup>, who live in a multilingual context, in a family composed by father, mother and maternal grandparents in a town in the state of Paraná. The father of the subjects is an Ukrainian descendant and therefore he speaks Portuguese with marks of the Ukrainian language. The maternal grandparents are from German origin and use both Portuguese and German to communicate. The mother only communicates in Libras, since she is deaf. More than these four languages, there is also the English language that is used by one of the subjects (subject 1), who learns it alone. Thus, we intend to examine the acquisition of Libras and the linguistic strategies used in the effectiveness of communication by the researched subjects. Assuming that the languages involved in this context are from different modalities, oral and signalized, through mother/child interaction and the managing of Libras/Portuguese languages, we postulate the hypothesis that the subjects naturally internalize the linguistic, cultural and social rules from that language. To do so, based on Stokoe (1960), Brito (1995), Quadros and Karnopp (2004), we will highlight the main linguistic parameters of sign language and also, supported in Quadros and Masutti (2007), Hall (2006), Perlin and Strobel (2008) and others, we will discuss identity issues and border zones where the bilingual subjects are involved. The records were obtained through interviews, questionnaires, videos and it was based on an ethnographic and qualitative approach using the case study. The data survey was interpreted from studies developed by Krashen (1981, 1982), Vygotsky (2008), Quadros (2008), Del Ré (2010, 2012), Krause-Lemke (2012), Sousa and Quadros (2012), among others. It was analyzed five categories composed by several segments from the subjects in interaction with their (deaf) mother in a familiar environment. These analyzes allowed us to understand that the subjects acquire Portuguese and Libras simultaneously and naturally, so both languages, Portuguese and Libras, can be considered the mother tongues of these CODAs. The deafness of the mother causes no bound or blockage in her interaction with her children, on the contrary, communication flows naturally. These CODAs used many communicative strategies with their mother, such as switching languages, gestures, bimodalism, among others. We conclude that the communicative interactions that emerged in this context bring important contributions to the linguistic development of CODAs, as well as to the area of language acquisition and education, throughout the study of the linguistic development process of children in a poorly explored context.

**KEYWORDS:** Libras acquisition. Language acquisition. CODA. Switching languages. Bilingualism.

---

<sup>2</sup> CODA: *Children of Deaf Adults.*

## SUMÁRIO

<b>CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DOS REGISTROS:</b> .....	13
<b>APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	23
1. Algumas teorias sobre aquisição da linguagem .....	23
1.1 Aquisição/aprendizagem de língua 2 (L2) .....	32
1.2 Aquisição/aprendizagem da Libras como L2 .....	36
1.3 Quem são os CODAs? .....	41
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	45
2.1 <i>Code-switching</i> , bilinguismo e o multilinguismo .....	45
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	53
3.1 Aspectos linguísticos das línguas de sinais e a cultura das pessoas surdas ....	53
3.2 O que é Libras? .....	56
3.3 Parâmetros Linguísticos da Libras .....	58
3.4 Alguns mitos que envolvem os sujeitos surdos e a LS .....	60
3.4.1 Língua ou linguagem? .....	60
3.4.2 A língua de sinais é universal? .....	61
3.4.3 A língua de sinais é apenas o alfabeto manual ou gestos? .....	62
3.4.4 Todos os surdos são mudos e fazem leitura labial? .....	64
3.5 A cultura e as identidades das pessoas surdas .....	65
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	71
4.1 Percurso metodológico .....	71
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	76
5.1 Análise e discussão dos dados .....	76
5.2 Primeira categoria: <b>P</b> e sua relação com as línguas .....	76
5.2.1 Segmento 1 .....	77
5.2.2 Segmento 2 .....	79
5.2.3 Segmento 3 .....	79
5.2.4 Segmento 4 .....	81
5.2.5 Segmento 5 .....	82
5.2.6 Segmento 6 .....	84
5.3 Segunda categoria: Alternância de línguas .....	85
5.3.1 Segmento 7 .....	85

5.3.2 Segmento 8.....	88
5.4 Terceira Categoria: Bimodalismo .....	90
5.4.1 Segmento 9.....	90
5.4.2 Segmento 10.....	92
5.5 Quarta categoria: Libras sem bimodalismo .....	93
5.5.1 Segmento 11 .....	93
5.5.2 Segmento 12 .....	94
5.5.3 Segmento 13 .....	95
5.6 Quinta categoria: M tornando-se bilíngue.....	95
5.6.1 Segmento 14.....	96
5.6.2 Segmento 15.....	96
5.6.3 Segmento 16.....	99
5.6.4 Segmento 17.....	102
5.6.5 Segmento 18.....	103
5.6.6 Segmento 19.....	105
5.6.7 Segmento 20.....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	111
<b>REFERÊNCIAS:</b> .....	114
ANEXO 1: TERMO DE AUTORIZAÇÃO À MÃE.....	121
ANEXO 2 : TERMO DE AUTORIZAÇÃO AO PAI .....	122
ANEXO 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À MÃE .....	123
ANEXO 4: TERMO DE ACEITE DE PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA À MÃE .....	124
ANEXO 5:TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO PAI .....	125
ANEXO 6: TERMO DE ACEITE DE PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA AO PAI .....	126
ANEXO 7: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À AVÓ .....	127
ANEXO 8: TERMO DE ACEITE DE PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA À AVÓ .....	128
APENDICE A: ENTREVISTA COM OS MEMBROS DA FAMÍLIA .....	129
APENDICE B: ENTREVISTA COM O CODA ADULTO .....	130

### CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DOS REGISTROS<sup>3</sup>:

DESCRIÇÃO	SÍMBOLO
Entonação ascendente	↑
Entonação descendente	↓
Entonação mantida	—
Pausa curta	(.)
Pausa média	(..) mais de meio segundo
Pausa longa	(nº de segundos)
Alargamento silábico	(:)(:)(::)
Interrupção	Texto -
Intensidade “piano”	° texto °
Intensidade forte	{texto
Fala acelerada	>texto<
Fala lenta	<texto>
Comentários de quem transcreve	(comentário)
Falas em língua alemã	<b>negrito</b>
Falas em inglês	<i>Itálico</i>
Falas em Libras	TEXTO
Falas em Libras/Português simultaneamente	[TEXTO
Transcrição fonética aproximada	[texto]
Fragmentos incompreensíveis	XXX
Risadas	(risos)
Fragmentos duvidosos	(?texto)
Supressão de linhas	(...)

<sup>3</sup> Essas convenções foram adaptadas a partir da proposta desenvolvida pelo GREIP: <http://greip.uab.cat/>.

## APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Com o reconhecimento da língua de sinais pela linguística, a partir dos estudos de Stokoe (1960), os sujeitos surdos, as línguas de sinais e a aquisição da língua brasileira de sinais (Libras) passaram a ser o alvo de algumas pesquisas na área da surdez.

Hoje, alguns estudos estão voltados também aos filhos ouvintes que têm pais surdos. As pesquisas sobre a aquisição da linguagem pelos CODAs nos permitem entender como ocorre esse processo uma vez que o pai, a mãe ou ambos são surdos. Assim, uma das primeiras questões a ser observada pelos estudiosos é qual das línguas pode ser considerada a língua materna (doravante L1) ou segunda língua (doravante L2) dos filhos ouvintes que têm pais surdos.

Para os pesquisadores que buscam acompanhar a trajetória linguística que permite aos CODAs adquirirem uma ou mais línguas, tem se tornado uma difícil tarefa, visto que as fontes de pesquisas nessa área, ainda, são bastante escassas. Na busca pelo referencial teórico, parte constituinte deste trabalho, percebeu-se que a maioria das produções teóricas está relacionada à aquisição da linguagem pelo sujeito surdo, mais especificamente ao bilinguismo, e trata menos da aquisição da linguagem pelos filhos ouvintes de pais surdos.

Por isso, entender o processo de aquisição da língua de sinais pelos CODAs torna-se um grande desafio. Primeiro, conforme afirmamos, pela precariedade em fontes de pesquisa e, segundo, porque o pesquisador precisa compreender as especificidades da língua de sinais, visto que ela é uma língua visoespacial e, portanto, possui uma estrutura gramatical diferente das línguas orais. Assim, o pesquisador precisa estar atento a esses fatores linguísticos e também aos aspectos culturais e subjetivos dos sujeitos envolvidos no processo de aquisição de ou das línguas.

Os sujeitos da pesquisa são dois irmãos (ouvintes) filhos de mãe surda, portanto, CODAs, os quais serão identificados pelas letras **P**, para o sujeito 1, e **M**<sup>4</sup> para o sujeito 2, a fim de preservar suas identidades. **P** tinha oito anos de idade quando iniciamos o estudo. Ao término, ele já havia completado 9 anos e três meses. **M** tinha um ano e três meses no início da pesquisa e 2 e meio ao final do estudo.

---

<sup>4</sup> **P** será a letra utilizada para nos referirmos ao 1º sujeito da pesquisa que tem 8 anos de idade e **M** para o 2º sujeito que tem 1 ano e três meses. As letras **P** e **M** ficarão em negrito em todo o texto. Poderemos, ainda, utilizar o termo CODA ou CODAs para nos referirmos aos sujeitos.

Esses sujeitos vivem em um contexto multilinguístico em uma família composta por pai, mãe e avós maternos, em uma cidade do interior do Estado do Paraná. O pai dos CODAs é descendente de ucranianos e, por isso, ele fala o português com marcas dessa língua. Os avós maternos são de descendência alemã e utilizam tanto a língua portuguesa (LP) quanto a língua alemã (LA) para se comunicarem. A mãe é surda e usa apenas a língua brasileira de sinais (Libras) como meio de comunicação. No capítulo 4, que trata do percurso metodológico, faremos uma descrição mais detalhada dos sujeitos desta pesquisa e dos membros da família.

O principal objetivo da pesquisa é investigar o processo de aquisição/aprendizagem da Libras por crianças ouvintes, filhas de mãe surda que se comunicam por meio da língua de sinais. Já os objetivos específicos são os seguintes: a) identificar as estratégias linguísticas que crianças ouvintes utilizam para a efetivação da comunicação com a mãe surda e com os demais membros da família; b) analisar a gestão das línguas Libras/Português nas interações familiares. Desta forma, pretende-se verificar a presença de alternância de línguas neste contexto, destacando as escolhas linguísticas que ocorrem em diferentes momentos, observando, assim, se apenas a interação entre a mãe (surda) com os filhos ouvintes é suficiente para que a aquisição da língua de sinais ocorra de forma natural ou é preciso de um ensino sistemático para que a Libras seja aprendida.

Ao considerarmos que as línguas envolvidas nesse contexto são de diferentes modalidades, oral e de sinais e, por isso, seguem estruturas gramaticais também diferentes, postulamos como hipótese que ao adquirir as línguas, o sujeito internaliza, conseqüentemente, elementos linguísticos e culturais dessas línguas.

Desta forma, os CODAs estão mergulhados em uma cultura linguística diferente daquela das crianças que têm pais ouvintes e que se comunicam por meio da mesma língua. Assim, ao adquirir a Libras, seja como L1 ou L2, os CODAs adquirem, conseqüentemente, a cultura linguística dessa língua<sup>5</sup>. E o pesquisador deve, portanto, estar atento a esses fatores e também aos aspectos de formação da identidade e subjetividade das crianças envolvidas no processo de aquisição de/das língua(s).

Nesta perspectiva, formulamos, também, algumas perguntas de pesquisa, tais como: qual é a língua materna das crianças: a língua portuguesa, a Libras ou ambas?

---

<sup>5</sup> A cultura linguística aqui posta, compreende-se como as especificidades linguísticas da língua de sinais tais como: o uso das expressões faciais e corporais, a estrutura sintática que se diferencia da estrutura da língua portuguesa, o uso dos verbos que não sofrem flexão no sinal, entre outros. Estes aspectos estão todos descritos no capítulo 3 deste trabalho.

Como se efetiva o processo de comunicação entre mãe e filhos e que papéis desempenham as línguas (portuguesa, libras, alemã, ucraniana e inglesa) no contexto familiar? Para tanto, com base em Hall (2006), Perlin (1998), Bullio (2012), Vanzo (2012) e outros, discutiremos as questões identitárias e subjetivas que envolvem os sujeitos bilíngues e/ou multilíngues.

Esta pesquisa se inscreve, portanto, entre os estudos linguísticos e na Sociolinguística Interacional que, segundo Garcez (2002, p.8), “propõe o estudo do uso da língua na interação social”. De acordo com o autor, o caminho para os estudos, com base na Sociolinguística Interacional, pode ser trilhado sob a seguinte perspectiva: com maior ou menor atenção ao fenômeno linguístico *versus* o fenômeno interacional. Isso dependerá do interesse do pesquisador.

Neste sentido, Goffman (2002 *apud* RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p.13) nos convida a examinarmos a situação social como o cenário da pesquisa, assim o autor lembra aos pesquisadores a observarem a situação social engendrada na comunicação face a face que, segundo ele, tem sido negligenciada.

Assim, ressaltamos que o nosso interesse não está, especificamente, em investigar os processos cognitivos, presentes na aquisição de linguagem, mas em identificar as estratégias linguísticas utilizadas pelos sujeitos para a aquisição da(s) língua(s), considerando o contexto multilinguístico em que esses CODAs estão inseridos. Desta forma, poderemos recorrer a autores, tanto da abordagem cognitivista quanto sociointeracionista, para responder as questões relativas à pesquisa.

No que se refere à ideia desta pesquisa, esta surgiu a partir da minha convivência com a mãe (surda) e sua família. Há algum tempo, talvez eu ainda não tivesse tão claro o que eu realmente queria pesquisar em relação aos CODAs que hoje se constituem como sujeitos do estudo. Sabia apenas que **P** aguçava bastante minha curiosidade quando o observava, ainda tão pequeno, comunicando-se, por meio da Libras, com sua mãe.

Meu contato com a família é de longa data, pois a mãe dos CODAs foi minha aluna no Centro de Atendimento Especializado para Surdos (CAES) durante todo o ensino fundamental e médio. Há entre nós, portanto, muita amizade e cumplicidade. Realizei a interpretação, em Libras, de muitos eventos importantes para ela, tais como, seu casamento, batizados de seus filhos e, também, acompanhei suas duas gestações.



Quando eu ainda cursava a graduação em Letras Libras na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a qual iniciei em 2008 e concluí em 2012, havia uma disciplina chamada ‘Aquisição da Linguagem’, em que **P** foi o foco de uma das atividades realizadas por mim. Percebi, então, que o contexto multilinguístico em que ele estava inserido deveria ser investigado de forma mais aprofundada, pois, nesta fase, com cinco anos de idade, **P** demonstrava facilidade e interesse em aprender línguas. Além disso, ele já lia textos complexos com fluência e tinha um amplo vocabulário em língua portuguesa. Pronunciava as palavras e formulava as frases com clareza e concordância. Hoje, **P** também consegue pronunciar algumas palavras em alemão e compreende parte das conversas, na língua alemã, entre seus avós. Seu hobby predileto é estudar inglês pela internet. Ao final desta pesquisa, **P** consegue fazer a tradução do inglês para o português de textos longos com muita facilidade, sendo que ele nunca frequentou uma escola ou cursos para aprender tal língua.

Atualmente, ele tem demonstrado falta de interesse pela escola, pois devido ao fato de aprender com muita rapidez e facilidade, às vezes, a escola não tem sido atraente para ele. **P** sempre foi muito curioso, esperto e inteligente. Ele é capaz de citar todos os planetas do sistema solar e descrever um a um com muita competência. Apesar da sua notável inteligência, a média de suas notas, no último boletim escolar do 1º semestre de 2013, é de 7.0, com algumas notas abaixo da média.

Em relação ao aspecto escolar dos CODAs, Quadros e Masutti (2007) afirmam que:

A perspectiva escolar de um CODA em escola de ouvinte é negligenciada. O reconhecimento dessas características culturais, sociais e linguísticas, que deveriam ser tomadas como elementos relevantes para o seu processo interativo escolar, é neutralizado. Na maioria das vezes, a escola recebe essa criança ouvinte, filha de pais surdos, e estabelece um muro que a separa de seus pais (QUADROS; MASUTTI, 2007, p. 256, 257).

Mais adiante, as autoras continuam:

Dentro dessas escolas, os pais se tornam figuras alienígenas, não recebem o feedback em relação aos seus filhos, porque a maioria delas não está preparada nem para compreender a cultura surda e muito menos a língua de sinais. Isso cria uma cisão entre o mundo escolar e o universo íntimo, espaços que concorrem de maneira distinta na forma de colocar relevância aos assuntos e construir um olhar para a realidade (Op. cit. p. 257).

As dificuldades escolares, que **P** tem encontrado, concentram-se especialmente na disciplina de matemática. Alguns estudos em relação ao aspecto cognitivo dos

sujeitos bilíngues revelam que esses sujeitos podem apresentar vantagens em algumas áreas do conhecimento, mas também poderão apresentar desvantagens em outras.

Zimmer, Finger e Scherer (2008) em suas pesquisas, com viés na Psicolinguística, apresentam uma revisão de pesquisas em que alguns estudiosos, tais como, Peal e Lambert (1962), por exemplo, defendem que

a experiência de possuir duas línguas para descrever o mundo fornece aos bilíngues condições para compreender que muitas coisas podem ser vistas de dois modos, e contribui para que eles percebam e interpretem o mundo de forma mais flexível, propiciando a esses indivíduos a flexibilidade do pensamento (Op. cit., p. 07).

Com respaldo em Bialystok (2005), as autoras apontam que “o nível de proficiência na língua interfere na capacidade de resolução de problemas matemáticos e que os indivíduos bilíngues parecem não demonstrar uma vantagem clara em comparação aos monolíngues em termos de precocidade matemática” (ZIMMER, FINGER E SCHERER, 2008, p. 08).

Os estudos, acima citados, podem explicar os motivos pelos quais **P** sempre tenta fugir das tarefas escolares que envolvem a matemática e que devem ser realizadas em casa. Neste trabalho, não discutiremos de forma aprofundada as questões escolares que envolvem os CODAs, visto que este não é o objetivo central desta pesquisa. No entanto, os registros de dados referentes a estes aspectos estão sendo armazenados para futuras pesquisas que poderão ser realizadas por nós.

Muitas pessoas demonstram curiosidade em entender como ocorre a relação da mãe (surda) com seus filhos (ouvintes). As dúvidas e os mitos são muitos. As principais questões que deixam inquietação nas pessoas são: será que a mãe surda saberá cuidar de seu filho (ouvinte)? Como ela saberá quando o bebê está chorando? E quando o filho ficar doente, como ele irá explicar sua dor à mãe? E como ela explicará ao médico? Como ele aprenderá a falar? Este último é o principal questionamento entre as pessoas e ele existe pelo fato de as pessoas acreditarem que as crianças aprendem a falar, exclusivamente, com a mãe.

A princípio, os CODAs veem a situação de forma muito natural. Eles não têm noção de “diferença” e acreditam que todas as mães devem ser como a deles. A partir do contato com outras crianças e suas mães: vizinhos, escola, festas, vão descobrindo essa diferença linguística. Sabem, apenas, que precisam usar outro tipo de comunicação

com a mãe, mas desconhecem as causas, ou seja, não associam a diferença linguística com a surdez.

P, porém, desde a primeira gravação, no início de 2012, já tinha consciência da surdez da sua mãe. Ele entende perfeitamente que ela utiliza a Libras como meio de comunicação pelo fato de ser surda (isso poderá ser visto em uma das sessões nas discussões e análise dos dados), mas o bebê, ainda, não consegue entender esse processo, visto que tem apenas 1 ano e três meses de idade. Ainda assim, não foi possível, em nenhum momento, perceber qualquer dificuldade na relação comunicativa ou afetiva entre mãe e filhos, ao contrário do que se poderia supor. Portanto, há os que acreditam ainda que crianças ouvintes que têm mãe surda podem apresentar dificuldades ou atraso na aquisição da linguagem.

Em qualquer circunstância, nunca se pode generalizar. Podem, logicamente, existir muitos CODAs que apresentam problemas de fala, mas a questão é saber se estes problemas derivam mesmo do fato de seus pais serem surdos. Há muitas crianças ouvintes que têm pais ouvintes e que, no entanto, apresentam atrasos e diversos problemas relacionados à linguagem.

Amplio este quadro para exemplificar minha relação com os sujeitos da pesquisa e com a família. Para isso, tomarei como base as fases da “paquera” “namoro”, “casamento” e “separação” descritas por Goldenberg (2004) ao referir-se à pesquisa.

A fase da ‘paquera’, segundo a autora, “é o momento em que se tenta descobrir algo sobre o objeto de desejo [...]” (GOLDENBERG, 2004, p. 72). Seguindo este princípio, é possível compreender que a minha “paquera” em relação à pesquisa é bastante antiga, conforme relatada anteriormente.

Em relação ao ‘namoro’, Goldenberg (2004) diz que esta é a fase de maior compromisso que exige um conhecimento mais profundo, uma dedicação quase que exclusiva ao objeto de paixão. É a fase de elaboração do projeto de pesquisa em que o estudioso mergulha profundamente no tema estudado. Esta fase faz-me recordar os diversos momentos em que, com a câmera na mão, mergulhei no contexto da pesquisa. Foram necessárias muitas horas de filmagens para fazer os recortes dos dados que realmente importavam para o estudo.

A terceira fase descrita por Goldenberg (2004) é o ‘casamento’. Segundo ela, a pesquisa exige fidelidade, dedicação, atenção ao seu cotidiano, que é feito de altos e baixos. O pesquisador deve resolver todos os problemas que vão aparecendo, desde os

mais simples (como se vestir para realizar as entrevistas) até os mais cruciais (como garantir a verba para a execução da pesquisa).

Ao se refletir sobre esta fase, pode-se perceber o quanto uma pesquisa pode trazer altos e baixos e, muitas vezes, os “baixos” podem desestabilizar completamente o pesquisador, fazendo, inclusive, com que ele desista do estudo. Dizer que o pesquisador não vive os altos e baixos, especialmente, os baixos em uma pesquisa, é mascarar o processo.

A pesquisa, quando envolve seres humanos, depende de reciprocidade, ou seja, não basta apenas que o pesquisador esteja envolvido, pois ele depende de respostas e, às vezes, essas respostas não correspondem as suas expectativas.

Desta forma, ao refletir meu ‘casamento’ com a pesquisa, confesso que ocorreram vários momentos de ‘baixos’. Houve dias, por exemplo, em que eu chegava muito entusiasmada na residência da família para a coleta de dados e encontrava os sujeitos doentes e em total desânimo para dialogarem ou ainda, **P**, às vezes, resolvia se fechar no quarto para jogar vídeo game e não queria conversar com ninguém. Enfim, essa pesquisa, realmente, é resultado de muitos ‘altos’ e ‘baixos’, assim como um casamento, conforme destaca Goldenberg (2004).

Por último, a fase de ‘separação’, em que o pesquisador precisa se distanciar do seu objeto para escrever o relatório final da pesquisa. É o momento em que é necessário olhar o mais criticamente possível o objeto estudado, em que é preciso fazer rupturas, sugerir novas pesquisas. É o momento de ver os defeitos e qualidades do objeto amado (GOLDENBERG, 2004, 72-73). Este talvez seja o momento mais difícil, escrever sobre ou descrever os dados coletados. Entre os tantos vídeos com registros de conversas, brincadeiras e afeto entre os sujeitos com a mãe, foi necessário escolher algumas cenas apenas. A dificuldade está também relacionada com essas escolhas. A separação é, portanto, um processo dolorido, pois, provavelmente, poderão ocorrer outros episódios importantes no campo da pesquisa e que iremos perdê-los enquanto estamos, ‘separados’, escrevendo o relatório final.

Diante desse cenário, de casamentos e separações, pretende-se, a partir desta pesquisa, entender esse processo e desconstruir algumas crenças em relação aos CODAs, contribuindo assim com os estudos sobre a aquisição da linguagem e com as áreas da sociolinguística com ênfase no multilinguismo ao destacar algumas estratégias utilizadas pelos sujeitos ouvintes e pela mãe surda na efetivação da comunicação.

Por fim, apresentamos a organização da dissertação em cinco capítulos, começando com esta apresentação da pesquisa, a qual situa o leitor em relação aos objetivos do trabalho com um breve relato sobre as línguas utilizadas pela família dos sujeitos da pesquisa, bem como uma explanação sobre os estudos relacionados à área da surdez.

No primeiro capítulo, faremos uma breve retomada das principais teorias da aquisição da linguagem ao longo dos tempos tais como o behaviorismo, inatismo, interacionismo/sociointeracionismo, cognitivismo, entre outras. Com base em Krashen (1981), destacaremos alguns pontos importantes detectados no processo de aquisição de L2. Discutiremos também a aquisição/aprendizagem da Libras com respaldo nos estudos de Pizzio & Quadros (2011), entre outros pesquisadores. Ainda nesse capítulo, versaremos acerca do termo CODA. Assim, discorreremos sobre as questões identitárias e as zonas de fronteiras em que os CODAs estão envolvidos.

No segundo capítulo, descreveremos os fenômenos linguísticos: *code-switching* (alternância de línguas) e o *code-blending* (uso simultâneo de duas línguas) os quais enfocamos nesta pesquisa. A descrição será com respaldo em autores como Poplack (1980), Clyne (1987), Krause-Lemke (2012), Sousa e Quadros (2012) e outros. Nesse capítulo destacaremos também algumas considerações sobre o bilinguismo e o multilinguismo.

No terceiro capítulo, discorreremos sobre fatos que compõem a história dos surdos e, com base em autores como Stokoe (1960), Brito (1995), Quadros e Karnopp (2004), entre outros pesquisadores, discutiremos alguns parâmetros linguísticos e estruturais da Libras. Ainda em aditamento a esse assunto e com respaldo em Strobel (2008), Perlin (1998) e outros, abordaremos a cultura e identidades das pessoas surdas, assim como as nomenclaturas utilizadas pelas pessoas e mídias ao dirigirem-se aos surdos tais como: surdo-mudo, deficiente auditivo, entre outros. Destacaremos que essas terminologias, na visão da cultura surda, são consideradas um erro social. Veremos também as diferenças entre “povo surdo”, “comunidade surda” e discutiremos ainda os principais mitos sobre as pessoas surdas e a língua de sinais.

No quarto capítulo, relataremos o percurso metodológico da pesquisa a qual se enquadra no tipo de pesquisa etnográfica com pressuposto para o estudo de caso, pois este tipo de estudo, segundo Fonseca (1998), proporciona ao pesquisador a

oportunidade de mergulhar no contexto em que vai estudar para se apropriar das informações.

No quinto capítulo, apresentaremos a análise e discussão dos dados. Para isso, serão elencadas cinco categorias compostas por segmentos e registros de diário de campo, de vídeos transcritos e editados de conversas informais, inclusive em Libras, dos CODAs tanto com a mãe quanto com os membros da família e com a pesquisadora/observadora, em ambientes caseiros. Desta forma, destacaremos as línguas envolvidas no contexto em que os sujeitos estão inseridos bem como as estratégias comunicativas utilizadas por eles e pela família na comunicação com a mãe surda.

Os dados da pesquisa foram analisados de forma a considerar algumas teorias sobre a aquisição da linguagem, sobretudo as cognitivistas e interacionistas com intuito de revelar novas descobertas sobre a questão da linguagem das crianças ouvintes que têm pais surdos, ou seja, dos CODAs.

Foram analisadas ao todo vinte sessões de gravações em vídeos dos CODAs em situações de interação com a mãe, em ambiente familiar.

Nas considerações finais, apresentamos alguns apontamentos do nosso olhar sobre a pesquisa com a finalidade de contribuirmos academicamente com pesquisas futuras sobre a aquisição da linguagem por crianças ouvintes filhas de pais surdos.

## CAPÍTULO 1

Neste primeiro capítulo, discutiremos algumas teorias referentes à aquisição da linguagem, tais como: o behaviorismo, inatismo, interacionismo/sociointeracionismo, cognitivismo, entre outras. No segundo momento, trataremos da aquisição/aprendizagem da L2, bem como da aquisição/aprendizagem da Libras como L2 e, para concluirmos este capítulo, discorreremos sobre os CODAs.

### 1. Algumas teorias sobre aquisição da linguagem

A aquisição da linguagem é um processo complexo, o qual tem instigado muitos pesquisadores a buscarem respostas para diversas questões, por meio de estudos científicos que envolvem a psicolinguística, a sociolinguística, a neurolinguística entre outros ramos da linguística. Este é um tema que foi e continua sendo largamente estudado por inúmeros pesquisadores, no entanto apesar de tudo o que já foi discutido há muito ainda o que se discutir nessa área.

No decorrer dos tempos e dos estudos, várias teorias surgiram sobre a aquisição da linguagem as quais apresentam diferentes pontos de vista. Entretanto, neste trabalho, não faremos uma descrição detalhada de cada teoria, mas apresentaremos uma breve visão dos principais teóricos que se debruçaram ou ainda se debruçam em fatos linguísticos, a fim de explicar como ocorre a aquisição da linguagem.

As teorias “aquisicionistas” dividem-se, essencialmente, em duas categorias: empiristas e racionalistas: a primeira, behaviorista, considera o meio como fator determinante da aquisição da linguagem; a segunda, inatista, considera que todos os seres humanos já nascem com mecanismos inatos para a aquisição da linguagem. Essa dualidade tem origem nas visões de Platão e Aristóteles. Para o primeiro, as ideias são inatas e, por meio da introspecção, pode-se chegar à verdade sobre a mente. Já, para Aristóteles as ideias são adquiridas a partir da experiência. Para ele a realidade situa-se somente no mundo concreto de objetos que nossos organismos percebem (KAPITANIUK, 2010).

Na visão *behaviorista*, por exemplo, a criança, ao nascer, é considerada *tabula rasa*, ou seja, não possui qualquer tipo de conhecimento prévio e somente aprende uma

língua particular se alguém lhe ensinar. E ela só desenvolve seu conhecimento linguístico por meio de estímulo-resposta (E-R) (DEL RÉ, 2010). A autora cita alguns exemplos clássicos desses estímulos tais como as formas de avaliação utilizadas pelos professores: acerte as respostas e terá uma boa nota (reforço positivo); erre e obterá um resultado ruim (reforço negativo); tenha boas notas e passará de ano; falhe e repetirá (p.18-19).

Neste sentido, Del Ré (2010) questiona se é apenas dessa maneira que a criança pode aprender a falar, memorizar palavras, construir frases em sua língua? Será que apenas reforçando a criança positivamente ela adquirirá uma língua? E quanto às analogias e construções que ninguém lhe ensinou? E quando ela diz “quebrei o dedei”, “fazi” etc., que estímulos explicam essa criatividade? (p. 18-19).

Skinner (1904-1990) foi um dos teóricos defensores da abordagem comportamentalista mais radical<sup>6</sup>. Ele propôs que todo comportamento humano poderia ser explicado pelas relações estímulo-resposta, sendo essas verificáveis por meio da observação do comportamento animal. Assim, rejeitando mecanismos mentais, ele aplicou genericamente esse modelo à aprendizagem, à aquisição de linguagem e ao comportamento social humano (KAPITANIUK, 2010, p. 6).

Segundo os *behavioristas*, o grau de sucesso que uma criança pode atingir no seu desenvolvimento linguístico dependerá da experiência que ela desenvolve com a(s) língua(s) utilizada(s) pelas pessoas com as quais ela convive, e é determinada tanto pela qualidade e quantidade de língua(s) que a criança ouve como pela consistência do reforço oferecido a ela pelas outras pessoas (QUADROS, 2008, p. 38).

Diante disso, a autora ressalta que

[...] tanto os aprendizes de uma língua materna quanto de uma segunda língua recebem *input* linguístico dos falantes no seu ambiente, além de reforço positivo para as suas repetições corretas e imitações. Quando as respostas dos aprendizes são reforçadas positivamente eles supostamente adquirem a língua de modo relativamente fácil (Op. Cit., p. 39).

Desta forma, nos alinhamos ao que postula Quadros (2008) quando afirma que a abordagem *behaviorista* oferece uma importante contribuição aos estudos sobre alguns

---

<sup>6</sup> Burrhus Frederic Skinner foi um psicólogo estadunidense. Ele conduziu trabalhos pioneiros em psicologia experimental e foi o proponente do Behaviorismo Radical, abordagem que busca entender o comportamento em função das interações entre história filogenética e ambiental do indivíduo (KAPITANIUK, 2010, p.6).



aspectos rotineiros e regulares da língua adquirida pelas crianças. “Entretanto, sabe-se que a simples imitação e prática não são capazes de explicar algumas das formas linguísticas que são criadas pelas crianças, que vão muito além das estruturas que elas ouvem na interação com os adultos” (p. 44).

Contrapondo-se à teoria *behaviorista* surge o teórico Gerativista Noam Chomsky (1988), que propôs que o ser humano tem capacidade inata para a aquisição da linguagem, pressupondo, assim, a existência de um mecanismo inato denominado Gramática Universal (GU).

Nesta proposta *inatista*, Chomsky não postula que uma criança aprende a falar somente por meio de imitação de outras pessoas, ou mesmo, por meio do processo estímulo-resposta (teoria defendida por Skinner), mas, sim, na afirmativa de que toda criança considerada normal está predestinada a realizar determinadas atividades, tal como adquirir estruturas gramaticais difíceis tão rapidamente que não o faria se tivesse que imitar todas as palavras que fosse capaz de dizê-las. Para ele, a linguagem não é uma forma de conduta, muito pelo contrário, é fruto de uma construção rica e altamente complexa (KRAUSE-LEMKE, 2011).

Del Ré (2010, p. 19-20), em relação às teorias de Chomsky, afirma que:

ele se baseia entre outras coisas, na rapidez do processo, na criatividade, em regras linguísticas de outra natureza e em afásias em áreas específicas do cérebro. Tal teoria fundamenta-se na observação de que a criança, simplesmente, por viver em um meio em que se fala uma determinada língua, começa a produzir sons dessa língua, a desenvolver e a adquiri-la, e aos 3 ou 4 anos já está com sua “gramática” quase completa. De acordo com o autor, pelo fato de as propriedades da língua serem tão abstratas e complexas, elas seriam transmitidas geneticamente – daí o termo inato, trata de algo biologicamente determinado e, portanto as crianças já as conheceriam (competência) antes de terem contato com a língua.

Nesta perspectiva, Quadros (2008), também com base em Chomsky, destaca que a linguagem é compreendida como um sistema de princípios inatos, portanto universais, que fazem parte da faculdade da linguagem humana. A tarefa da criança será, portanto, acessar este sistema para ativar a sua gramática. Assim, todos os seres humanos são dotados de uma capacidade ou competência para adquirir uma língua.

Lennenberg (1967) propôs a existência de um período crítico ou período sensível<sup>7</sup> para a aquisição da linguagem. Assim, o autor explica que a melhor fase para a

---

<sup>7</sup>Ressaltamos que os períodos denominados “crítico” e “sensível” são conceituados de maneiras diferentes de acordo com os estudos de Lopes e Maia (2000, p. 129) sendo o seguinte:

aquisição de línguas é aquela que compreende a idade dos 02 aos 12 anos de idade. Nesta fase, a criança ainda não domina nenhum idioma, e a familiaridade com novos sons é muito mais fácil. Seu cérebro está, portanto, mais receptivo a novos conhecimentos. Os dados adquiridos nessa fase inicial são armazenados em várias partes diferentes do cérebro, em ambos os hemisférios. Com o passar dos anos, os dados serão armazenados apenas em um lado dominante do cérebro. Isso irá dificultar embora não impossibilite a aquisição de várias línguas.

Heredia (1989) corrobora as ideias defendidas por Lennenberg (1967) versando que há um período sensível durante o qual a aquisição de/das língua(s) seria mais fácil e que as crianças possuem todas as condições necessárias para aprender a(s) línguas e para isso basta inserir a criança em um contexto em que se fale tal ou tais língua(s).

McLaughlin (1978) e Grosjean (1982), citados por Figueiredo (1995, p. 44), também usam o critério 'idade' para estabelecer a diferença entre a aquisição simultânea e a aquisição sucessiva de duas línguas. Para os autores, a criança que adquire as duas línguas antes dos três anos de idade está adquirindo-as simultaneamente, e a criança que adquire a L2, após aquela idade, está adquirindo-a de forma sucessiva.

Figueiredo (1995) elaborou uma discussão a partir de autores tais como Cooper (1970) e Corder (1967), em que demonstra contradições em relação à teoria de Lennenberg (1967) e outros. Para Cooper (1970) e Corder (1967), “a aquisição de L1 na infância e a aquisição de L2 na idade adulta envolvem processos semelhantes, pois tanto crianças adquirindo a L1 quanto adultos adquirindo a L2 produzem sentenças que não seriam produzidas por falantes adultos de L1 e por falantes nativos de L2” (p. 40).

Dessa forma, Corder (1967) apresenta a seguinte sentença para comprovar sua teoria: *I no bringed the book* “Eu não trazi o livro”. O autor afirma que os desvios encontrados na produção inicial de L1 e L2 são estratégias empregadas tanto por crianças adquirindo sua L1 quanto por adultos adquirindo sua L2. Há outros autores, tais como Taylor (1974), que corroboram as teorias de Cooper e Corder explicando que a diferença entre a aquisição da linguagem por crianças e adultos talvez ocorra por fatores afetivos tais como motivação, empatia etc. (*apud* FIGUEIREDO, 1995, p.40).

---

**Período Crítico:** é entendido como um período de tempo durante o qual determinado processo é influenciado de forma irreversível, deve aplicar-se na embriologia, sobretudo no domínio dos processos reguladores do crescimento [...].

**Período sensível:** é entendido como o período de tempo em que a aprendizagem de habilidades ou desenvolvimento de aptidões e competências se faz de forma mais facilitada, deve aplicar-se no desenvolvimento humano pós-natal.

Assim, Figueiredo (1995) apresenta resultados de pesquisas em que comprovam que as crianças têm um melhor desempenho na pronúncia de uma língua estrangeira do que os adultos, pois, segundo o ele, “após uma certa idade, possuir um sotaque como o do nativo não é possível” (Op. cit., p. 41).

Nesta perspectiva, o autor declara que a idade do indivíduo é um dos fatores que influenciam o modo como se aprende uma segunda língua, mas as oportunidades para a aprendizagem, a motivação para aprender, as diferenças individuais são também fatores determinantes para um sucesso na aprendizagem (FIGUEIREDO, 1995, p. 41).

O *Interacionismo Social*, defendido por Vygotsky, propõe que a criança não é um aprendiz passivo, mas o sujeito que constrói seu conhecimento pela mediação do outro, considerando essa mediação fator determinante para que ocorra a aquisição. Assim, a interação social e a troca comunicativa são a base da aquisição. Sua teoria preconiza que o aprendizado linguístico do indivíduo se inicia primeiramente com a pura reprodução dos sons no convívio social com a família. Após a familiarização com os sons e as palavras, a criança evolui para a interpretação do contexto que as palavras e a junção das frases condizem (VYGOTSKY, 1991, p. 38).

Segundo a concepção sócio construtivista, o conhecimento se constrói socialmente e a língua é um instrumento de mediação na aquisição dos conceitos da criança. Para Vygotsky (1991, p. 72) “o desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção, memória lógica, abstração, capacidade de comparar e diferenciar”. Assim, a linguagem cumpre um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança, pois é por meio da língua que a criança desenvolve o pensamento verbal que é construído na interação com pessoas mais experientes linguisticamente e que vivem ao seu redor. Assim, “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança” (Op. cit., p. 44).

Dentre as diversas teorias que estudam o desenvolvimento da linguagem, destaca-se ainda a concepção *cognitivista*<sup>8</sup> em que Jean Piaget é o seu principal representante. As teorias de Piaget (1975) versam que pensamento e linguagem estão intimamente relacionados. Assim, este psicólogo “em vez de enumerar as deficiências

---

<sup>8</sup>Para os cognitivistas, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são processos derivados do desenvolvimento do raciocínio da criança, portanto, o cognitivismo vincula a linguagem à cognição (*apud* Del RÉ, 2010, p. 22).

do raciocínio infantil, em comparação com a dos adultos, concentrou-se nas características distintas do pensamento das crianças, naquilo que elas têm, e não naquilo que lhes falta” (*apud* VYGOTSKY, 2008, p. 11).

Para Piaget (1975) a linguagem se constitui em um dos aspectos da função semiótica, ou seja, a linguagem depende da capacidade que a criança adquire de distinguir o significado do significante<sup>9</sup> que pode ocorrer por volta de um ou dois anos de idade.

O autor propõe que o sujeito constrói conhecimentos com base na sua experiência com o mundo físico, ao interagir e ao reagir biologicamente a ele. Contudo, não basta que a criança esteja apenas exposta à interação social, ela deve também estar “pronta” no que se refere à maturação<sup>10</sup>. Assim, Piaget destaca os seguintes estágios pelos quais a criança deve passar para atingir essa maturação: de 0 a 18/24 meses: estágio que precede a linguagem: sensorio motor; 1 ano e meio/2 anos a 7/8 anos: fase das representações dos símbolos - pré-operatório; 7/8 a 11/12 anos: estágio da construção da lógica - operatório concreto; 11/12 anos em diante: fase em que a criança raciocina, deduz etc. - operatório formal.

Além disso, Piaget (1975) destaca algumas condições necessárias as quais a criança deve dispor para falar, pois segundo ele, uma criança pode ter todas as condições necessárias para adquirir uma língua e mesmo assim não conseguir falar devido a problemas psicológicos e emocionais, tais como a depressão, impacto paralisante de um trauma e outros.

Assim, tanto Vygotsky quanto Piaget dedicaram parte de seus estudos em investigar a relação entre pensamento e linguagem.

Autores como Del Ré (2010), Morais (2001), Lier-De Vitto e Carvalho (2008) discutem a diferença que há entre o interacionismo de Piaget e Vygotsky.

---

<sup>9</sup> Para a linguagem vocal humana, o significante é uma “imagem acústica” e o significado um “conceito” (*apud* KAPITANIUK, 2010. p. 7). Por exemplo, quando escrevemos “queijo” temos um significante, ou seja, uma palavra falada ou escrita. Agora aquele “bolo” branco proveniente do leite coagulado, é o significado. Assim, o significante pode mudar de acordo com as línguas: “queso” (espanhol), “cheese” (inglês), mas o significado, não.

<sup>10</sup> A maturação, em relação ao bebê, significa que o prolongamento dos neurônios deve estar constituído. E há um tempo para que isso seja desenvolvido por meio de sinapses (ligações que se estabelecem nas várias áreas do sistema nervoso central). Esse processo é chamado de maturação e, através dele, o bebê consegue atingir etapas desenvolvendo habilidades motoras como: andar, sentar, pegar objetos; habilidades linguísticas, cognitivas, tais como a lógica, a matemática, a memória entre outros aspectos. (KAPITANIUK, 2010).

Del Ré (2010, p. 23), por exemplo, afirma que, se para Piaget o desenvolvimento da linguagem da criança se tratava de um processo individual, ou seja, a criança passaria sozinha pelo processo de internalização; para Vygotsky, a fala (egocêntrica) da criança é essencialmente social, em outras palavras, depende da relação das outras pessoas e tende a se internalizar, mas se pode dizer que ambos insistiram no aspecto cognitivo como fator determinante para o desenvolvimento da linguagem da criança.

Morais (2001), ao postular que para Piaget a criança tem condição de, por si só, por meio da ação, edificar seu pensamento, afirma que:

[...] o desenvolvimento segue etapas progressivas e chega a um fim. Além disso, a linguagem tem um papel acessório, marginal, ela importa pouco à inteligência, na realidade, ela assume o caráter de representação do conhecimento, sendo que é necessário que haja por anterioridade o desenvolvimento do conhecimento para que a linguagem possa emergir. E para o desenvolvimento do conhecimento é dado pouco valor ao meio social e às interações sociais, estas não assumem um papel constitutivo do indivíduo (MORAIS, 2001, p.33).

Já, para Vygotsky, o ambiente social é o responsável pela constituição do simbólico, como condição necessária para a construção do conhecimento.

Para Vygotsky, as funções psicológicas superiores nascem da atividade cerebral, mas desenvolvem-se a partir da interação do indivíduo com outros membros da sua cultura. É a partir desta interação que o sujeito passa de sujeito biológico para sujeito sócio- histórico (MORAIS, 2001, p.34).

Nesse sentido, Moraes (2001) afirma que os estudos vêm adotando a denominação de interacionismo social ou interacionismo sócio histórico, quando se baseiam nas obras de Vygotsky, pois para o autor “a linguagem assume um papel constitutivo, uma função cognitivo-comunicativa, pensamento e linguagem se desenvolvem numa relação dialética” (p. 34).

Lier-De Vitto e Carvalho (2008), com base em De Lemos (1986), destacam as diferenças entre os objetivos das pesquisas dos *interacionistas* e *sociointeracionistas*. Essa diferença, segundo as autoras, é a de que, enquanto os *interacionistas* assumem compromisso em estudar a fala da criança, a investigação dos *sociointeracionistas* ficou presa no trabalho conjunto (mãe-criança), na organização da relação intersubjetiva e se desviou das mudanças na fala de crianças “os sociointeracionismos viraram as costas para o fundamental: para a fala da criança” (p. 121).

As autoras ressaltam ainda que:

[...] parece-nos apropriado dizer que o sociointeracionismo e interacionismo, em que pese à diferença marcante entre eles, criaram, sem se dar conta, uma fratura no campo – e ficaram mais do lado de fora. Esse é um ponto que nos parece da maior importância, mesmo porque Claudia de Lemos faz referência a sucessivos “fracassos” e “abandonos” da área de Aquisição da Linguagem, por sociointeracionistas (Op. cit., p. 123).

Na abordagem teórica proposta por De Lemos (1982; 1986a;), a interação é o espaço dialógico no qual mãe/adulto e criança estão envolvidas e os significantes infantis são postos em circulação e interpretados pela mãe/adulto (*apud* FONTE, 2006).

Neste sentido, Del Ré (2006, p. 26), com base em Vygotsky, ressalta que “o sociointeracionismo caracteriza-se pelo estudo do processo dialógico instaurado entre a mãe e a criança, no qual a primeira, sujeito constitutivo da fala infantil desempenharia o papel de mediadora entre a criança e os objetos”. Neste sentido, a autora explica ainda que “o adulto tem um papel fundamental no processo de aquisição da linguagem, funcionando enquanto regulador/mediador de todas as informações que as crianças recebem do meio” (Op. cit., 2006, p. 23).

A importância da presença do adulto, mais especificamente da mãe, no desenvolvimento da linguagem da criança foram base das pesquisas de Bruner (1997). Para o autor, o adulto tem a função de promover o *scaffolding* (andaime)<sup>11</sup>, que deriva do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), elaborado por Vygotsky (1984), como um processo facilitador da aprendizagem da criança. Maia (2009, p. 380) explica que a ZDP “consiste no espaço cognitivo existente entre aquilo que um aprendiz (para menos competente) consegue realizar sozinho e o que ele, em situação de interação, consegue realizar com a ajuda de um tutor (para mais competente)”.

Bruner (1997) utiliza o termo ‘tutor’ para referir-se ao interlocutor com o qual a criança aprende a falar. Assim, a figura da mãe é o primeiro e principal meio para o desenvolvimento da linguagem da criança, pois ela é o maior contato que a criança tem desde a sua concepção. À medida que a criança corresponde aos estímulos encorajadores e consegue elaborar sozinha os enunciados, a mãe vai retirando gradualmente o apoio linguístico.

Bruner (1983) explica a aquisição da linguagem a partir de dois mecanismos: o primeiro está relacionado ao Dispositivo de Aquisição da Linguagem (*Language*

---

<sup>11</sup> A teoria *scaffolding*, amplamente conhecida como a teoria dos andaimes, foi proposta por Wood, Bruner e Ross (1976 *apud* MAIA, 2009, p. 380). Constatamos que o termo ‘edificação’ também tem sido utilizado para traduzir ‘*scaffolding*’, entretanto, o mais comum entre a academia é o termo ‘andaime’.

*Acquisition Device* – LAD). Este dispositivo corresponde a uma força interna que impulsiona/estimula a criança a aprender a linguagem. O segundo está relacionado à força que absorve a linguagem do meio social e que ocorre a partir da interação estimulante e encorajadora (*scaffolding*) da criança com a(s) pessoa(s) do contexto em que ela vive e que a linguagem é usada.

Desta forma, pelos estudos apresentados, verifica-se que há vários autores que consideram a fala materna fundamental para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas da criança. Estes estudos tornam-se cruciais para nossa pesquisa, ao levarmos em conta o fato de a mãe dos sujeitos ser surda. Esse é um aspecto que impede os CODAs de adquirir a linguagem verbal com a mãe, por outro lado, a mãe executa todo o papel de mediação por meio da Libras.

De acordo com Kapitaniuk (2010), hoje não há mais espaço para posições extremadas entre as teorias. Há, inclusive, um consenso de que na aquisição da linguagem três fatores são de extrema importância, são eles: fatores inatos: estrutura inicial geneticamente determinada; fatores maturacionais: processos de ordem psicofisiológicos que serão desenvolvidos em diferentes estágios; fatores ambientais: o meio exterior no qual a criança é inserida e exposta aos *inputs*<sup>12</sup> (dados externos) partilhados socialmente entre outros (Op. cit., p. 32).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Silva (2012, p.352) traz uma importante análise sobre as abordagens da aquisição da linguagem:

É equivocado acusar os pesquisadores de Aquisição de Linguagem que seguem uma linha gerativista de “reducionistas” por não considerarem aspectos sociais da linguagem. Ora, as questões sociais e de interlocução não fazem parte dos pressupostos gerativistas para aquisição da linguagem e, por isso não são priorizados na investigação pelos pesquisadores dessa linha. Isso não significa que estejam errados, mas que assumem outro ponto de vista para explicarem a Aquisição de Linguagem. De modo análogo, também um pesquisador gerativista de Aquisição de Linguagem não pode acusar abordagens que não consideram a fala da criança com ênfase nas normas como “menos científicas”.

Assim, a autora salienta a importância de se considerar as diferentes propostas sobre os estudos da linguagem anteriormente abordadas de modo a verificar as possibilidades de diálogo entre elas, considerando que a comparação de resultado das

---

<sup>12</sup> *Input* é “toda experiência proporcionada pelo uso que os demais fazem da linguagem em suas interações e, especialmente, ao comunicar-se com o próprio sujeito, é sua principal fonte de informação sobre a própria linguagem, sobre a cultura, e sobre o papel da linguagem na cultura” (LUQUE & VILLA, 1995, p. 157).

pesquisas são pontos de pauta importantes para os pesquisadores dessa área (Silva, 2012).

Nesse sentido, vale ainda ressaltar as reflexões de Paiva (2005, p. 26), quando afirma que:

Nunca podemos afirmar, com segurança, o que vai acontecer em um processo de aprendizagem, pois o que funciona para um aprendiz não é produtivo para outro. Há um conjunto imprevisível de comportamentos dinâmicos possíveis no contexto da aprendizagem, pois a criatividade é uma característica dos sistemas complexos.

Diante disso, considera-se que todos os autores são importantes para a realização de pesquisas que envolvem a fala da criança, embora haja divergências na tentativa de encontrar uma teoria mais plausível no que se refere ao processo de aquisição da linguagem.

Tomar uma posição diante de tantas teorias sobre a aquisição da linguagem para ancorar nossa pesquisa é uma tarefa bastante difícil, visto que cada uma delas pode trazer contribuições para o estudo. Diante disso, adotaremos a postura de Kapitaniuk (2010) e Silva (2012) e consideraremos os possíveis diálogos entre os diversos autores, tanto da abordagem interacionista quanto da cognitivista.

Daremos ênfase especial às teorias que discutem a importância da presença da mãe no processo de aquisição da linguagem com intuito de comprovar que a surdez da mãe, do pai ou de ambos em nada impede o desenvolvimento da linguagem por parte dos CODAS, objetos deste estudo, e, com isso, que a comunicação ocorre independentemente da língua utilizada.

### **1.1 Aquisição/aprendizagem de língua 2 (L2)**

Para Salles (2004, p. 123) a tarefa de adquirir uma L2 impõe o domínio dos elementos lexicais, os quais trazem consigo informações fonológicas, morfológicas sintáticas e semânticas, bem como das possíveis combinações entre eles, o que resulta no conhecimento da boa ou má formação (fonológica, morfológica, sintática, e semântica) de sequências. Esses dois tipos de conhecimento representam o conhecimento mental dos sistemas de regras (ou gramática) da língua.

A partir do levantamento bibliográfico verificamos que as teorias que tentam explicar a aquisição de L2 estão fortemente baseadas na aprendizagem da língua inglesa



como L2. Além disso, grande parte dos estudos foca a aprendizagem da língua relacionando com os aspectos escolares. Assim, os modelos disponíveis sobre a aquisição/aprendizagem de L2 ainda não são suficientes para dar conta da complexidade desse processo, o que pode instigar os pesquisadores a se voltarem para essa área aprofundando ainda mais os seus estudos.

Percebemos, ainda, que as teorias de Krashen (1981, 1982) têm embasado os estudos dos diversos pesquisadores da área de aquisição/aprendizagem de línguas. Portanto, para não fugirmos à regra, faremos uma breve explanação dessas teorias, pois os dois sujeitos da presente pesquisa estão passando pelo processo de aquisição/aprendizagem de línguas.

Krashen (1981) destaca cinco hipóteses para o ensino de línguas, são elas: hipótese da aquisição-aprendizagem; hipótese da ordem natural; hipótese do *input*; hipótese do monitor e a hipótese do filtro afetivo.

*Hipótese da aquisição-aprendizagem*: trata-se da distinção entre aquisição e aprendizagem em que o processo de *aquisição* está relacionado ao conhecimento inconsciente de forma espontânea, ou seja, não há necessidade de uma instrução sistematizada nem intenção de aprender a língua, pois ela resulta da necessidade de comunicação que ocorre na interação entre os sujeitos que falam a mesma língua. Krashen (1981, p.1) explica que “os falantes não estão preocupados com a forma de suas sentenças, mas sim com as mensagens que eles estão exprimindo e entendendo”. O autor afirma ainda que os falantes “podem se auto corrigir baseados na sua intuição pela gramaticalidade” (Op. cit. p. 02).

Já o processo de *aprendizagem* está relacionado com o conhecimento consciente por meio de aspectos formais e regras que podem ocorrer em ambiente instrucional (em escolas ou em cursos de línguas) por meio de atividades sistematizadas. Assim, a aprendizagem é resultado da intenção de aprender a língua e a comunicação exige maior esforço mental do que a aquisição conforme afirma Krashen (1981, p.45) “auxilia o aprendiz a chegar à representação mental correta da generalização linguística”.

Para Mota (2008, p. 15), essa distinção é considerada muito controversa porque

está baseada em uma construção problemática que é o da consciência. De fato, tem sido um grande desafio demonstrar experimentalmente quando a retenção de conhecimento resulta de um processo inconsciente ou de um processo consciente por parte do aprendiz. É bastante provável que os dois

processos ocorram de forma contígua tanto em ambientes naturais quanto em ambientes instrucionais.

Desta forma, nossas reflexões em relação ao processo de aquisição/aprendizagem coadunam com as da autora. Acreditamos não ser possível estabelecer limites entre o momento em que um sujeito está adquirindo/aprendendo de forma consciente ou não. A mãe dos CODAs ensina a Libras para eles da mesma forma que uma mãe ouvinte ensina seus filhos ouvintes a falar. Isso significa que se alguém ensina, conseqüentemente, alguém aprende e não há como afirmar se a aprendizagem está ocorrendo consciente ou inconscientemente. Assim, compreendemos que a linguagem dos CODAs é adquirida e aprendida ao mesmo tempo sem podermos determinar momentos diferentes para ocorrer uma ou outra. Diante disso, passaremos a utilizar os dois termos ‘aquisição/aprendizagem’ para nos referirmos ao processo de linguagem dos CODAs.

Para Vygotsky (1984, p. 97), a aprendizagem acontece na ZDP, assim o autor explica que:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Desta forma, compreende-se que a aprendizagem de uma língua, conforme afirma Paiva (2005, p. 26) “não é um processo linear e, portanto não pode ser tão previsível quanto tem sido hipotetizado em alguns modelos de aquisição. Diferenças mínimas nas condições iniciais de aprendizagem podem produzir resultados muito diferentes”.

*Hipótese de ordem natural*: as regras da L1 também são seguidas na L2, porém a ordem de aquisição não é a mesma. Tanto crianças quanto adultos adquirem a linguagem basicamente da mesma forma, utilizando o mesmo mecanismo de aquisição (levando em consideração o período crítico).

*Hipótese do input* (insumo): indica que o aprendiz só adquire uma língua se entender as estruturas num nível além do seu nível atual de proficiência. Assim, a aquisição por meio do *input* pode se processar de maneira gradual, sendo que alguns aspectos da língua são adquiridos mais cedo e outros mais tarde. A aquisição da L2 ocorrerá se o aprendiz for exposto ao *insumo compreensível*, ao qual Krashen introduziu

o construto ‘*i*’, por meio da fórmula  $i + 1$ . Assim, ‘*i*’ significa o nível de conhecimento linguístico em que o aprendiz se encontra no momento e o ‘+1’, refere-se ao nível que está acima do conhecimento linguístico atual, mas que, na interação com alguém mais experiente, o sujeito poderá adquirir tal conhecimento.

De acordo com essa hipótese, para que a aquisição da segunda língua ocorra de forma natural e espontânea, o aprendiz precisa estar exposto a situações de uso da língua e, dessa forma, as regras gramaticais da L2 têm pouca importância, pois o foco está na mensagem que se pretende comunicar e não no modo como se vai produzir tal comunicação.

Nesta perspectiva, verifica-se que tanto para Krashen quanto para Vygotsky a aprendizagem de línguas está ancorada em um ponto de emergência e não são processos lineares. Assim, Vygotsky se baseia na ZDP em que a aprendizagem ocorre a partir da interação com falantes mais competentes e Krashen parte do princípio de que o aprendiz é estimulado pelo *input+1*.

*Hipótese do monitor*: a aprendizagem formal não tem efeito sobre a aquisição, a não ser pelo fato de servir como fiscal, levando o indivíduo a se corrigir sempre que for necessário para conseguir o máximo de correções possíveis. Krashen (1981) argumenta que esse modelo só é posto em prática, se três condições forem cumpridas: tempo, foco na forma e conhecimento das regras.

*Hipótese do filtro afetivo*: definido por Krashen (1981, p. 03) como “um bloqueio mental que impede os indivíduos de utilizarem totalmente o *input* compreensível que eles recebem para a aquisição da língua”. Essa hipótese afirma que o indivíduo com atitudes positivas em relação à L2 terão mais facilidade de adquiri-la, pois apresentarão um filtro afetivo mais baixo e, conseqüentemente, buscarão uma maior quantidade de *input* compreensível. Assim, para que a aquisição ocorra o aprendiz deve se sentir seguro, confortável e receptivo em relação à L2.

As reflexões acerca das teorias das hipóteses de Krashen (1981) servirão para compreendermos a comunicação de **P** por meio da Libras em que, mesmo sem um ensino sistematizado, se utiliza das regras dessa língua de forma natural e com muita competência. Desta forma, mesmo Krashen sendo da linha inatista, nos basearemos em algumas das suas reflexões para endossar nossas análises no capítulo 5.

Ao termos apresentado as teorias da aquisição da linguagem e da L2, focalizamos algumas discussões sobre a aquisição/aprendizagem da Libras, visto que essa língua se diferencia das demais por se tratar de uma modalidade de língua que não utiliza o aparelho fonador (a fala), mas as mãos, o espaço e suas dimensões para se efetivar a comunicação<sup>13</sup>.

## 1.2 Aquisição/aprendizagem da Libras como L2

Nos últimos tempos, houve um considerável aumento do número de pessoas ouvintes interessadas em aprender a Libras. Esse interesse está atrelado a dois importantes momentos: o primeiro relaciona-se à oficialização da Libras no Brasil por meio da Lei 10.436 de 2002.

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 (BRASIL, 2002).

Salienta-se que a língua de sinais foi reconhecida no Brasil a partir de dois fatores: pelo alto índice de reprovação e evasão dos alunos surdos por não conseguirem adquirir os conhecimentos escolares por meio da língua portuguesa, considerada por eles uma língua estrangeira; pelas incansáveis lutas e movimentos do povo surdo para assegurar o direito de se comunicar por meio da sua língua natural, a Libras, no caso dos surdos brasileiros.

O segundo motivo que leva as pessoas a buscarem cursos para aprender a língua de sinais relaciona-se à disciplina de Libras nos vários cursos de licenciatura no âmbito do ensino superior.

O Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Libras, em seu Artigo 3º, cita a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior, e nos cursos de

---

<sup>13</sup> Sabemos que há muitas outras teorias que discutem a aquisição/aprendizagem da L1, L2, L3, duas línguas maternas, etc., no entanto, neste trabalho não será possível elencar todas elas.

fonaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema Federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

Porém, a principal queixa dos acadêmicos é a de que as horas destinadas à disciplina nos cursos superiores não são suficientes para que ocorra a aprendizagem da Libras. A maioria das instituições oferece a disciplina apenas em um dos anos do curso com uma carga horária bastante reduzida que varia entre 51 a 102 horas/aula, dependendo da universidade.

Por isso, a oferta de cursos em instituições particulares tem crescido nos últimos anos e os próprios acadêmicos têm buscado outras formas de aprender a Libras. O principal motivo desse crescente interesse em aprender a Libras está relacionado ao advento da inclusão dos alunos surdos em salas de aula junto com os ouvintes. Com isso, houve a necessidade de contratação de profissionais tradutores/intérpretes de Libras/Português para mediar a comunicação entre os alunos surdos e a comunidade escolar.

Os estudos relacionados à aquisição/aprendizagem da Libras ainda são bastante recentes, visto que a oficialização dessa língua, conforme vimos, ocorreu apenas há doze anos.

Neste sentido, Pizzio & Quadros (2011, p. 60) afirmam que:

o estudo das línguas de sinais como L2 é um campo ainda inexplorado, mas riquíssimo em potencialidades para pesquisas. Essa afirmação se justifica, visto que o estudo de L2 para línguas faladas têm atraído muito interesse entre os pesquisadores e provavelmente os aprendizes de língua de sinais como L2 devem passar pelos mesmos desafios que os aprendizes de L2 em línguas faladas, ou seja, é uma área que está carente cientificamente. Ademais, o fato de as línguas de sinais apresentarem aspectos específicos devido à diferença de modalidade em relação às línguas faladas, como a questão da gramática espacial-visual, faz com que mereçam uma atenção especial dos pesquisadores.

Os pesquisadores da área da aquisição da língua de sinais, segundo Quadros (2009, p. 144) “têm se preocupado em identificar o que é comum entre as línguas de sinais e as línguas faladas”. De acordo com algumas pesquisas, constatou-se que há uma similaridade na aquisição das regras gramaticais, tanto para crianças surdas quanto ouvintes, e que tal constituição independe da variação linguística e da modalidade envolvida (oral ou sinalizada).

Em relação ao *status* que a língua de sinais apresenta para os estudos linguísticos, Quadros (2009, p. 144) declara que:

Atualmente, não há dúvidas em relação ao estatuto linguístico das línguas de sinais. Assim, principalmente a partir da década de 90, iniciaram-se investigações com o intuito de identificar não apenas o que era “igual”, mas também o que era “diferente” com o objetivo de enriquecer as teorias linguísticas atuais. A pergunta que antes era “Como a linguística se aplica às línguas de sinais e aos estudos da aquisição das línguas de sinais?” passou a ser “Como as línguas de sinais e os estudos do processo de aquisição das línguas de sinais podem contribuir para os estudos linguísticos?”

Pizzio & Quadros (2011) explicam que há dois tipos de aprendizagem na língua de sinais que envolvem questões de modalidades *unimodal* e *bimodal*: *unimodal* ou com a mesma modalidade – a aprendizagem de L2 ocorre quando a pessoa conhece uma ou mais línguas de sinais, Libras e Língua de Sinais Americana (ASL), por exemplo; *bimodal* ou com modalidades diferentes: a aprendizagem de L2 ocorre quando há o conhecimento em uma ou mais línguas de sinais e uma ou mais línguas faladas.

As línguas de sinais podem ser aprendidas como L2 por meio das seguintes situações:

a) Aquisição simultânea: pode ocorrer com os CODAs que utilizam duas línguas distintas ou sinalizam uma língua diferente na comunidade que residem. Neste caso haverá aquisição de duas línguas simultaneamente, uma língua falada e outra sinalizada.

b) Aquisição espontânea da L2 e não simultânea: neste caso a aquisição poderá ocorrer com os bebês surdos que tiveram acesso a um ambiente linguístico desde cedo com pessoas que se comunicam por meio da língua de sinais.

c) Aprendizagem da L2 de forma sistemática: ocorrem em forma sequencial a L1, como uso de metodologias de ensino, por meio de cursos de língua de sinais, como por exemplo, na disciplina de Libras nos cursos superiores.

Conforme apontado anteriormente, alguns teóricos como Krashen (1981), por exemplo, fazem distinção entre os termos “aprendizagem” e “aquisição” de línguas.

Mota (2008) explica que alguns teóricos fazem uma distinção interessante a respeito da aquisição de diferentes línguas. Podemos observar dois critérios: a ordem de aquisição e a importância social. No primeiro critério, a língua materna é a língua mãe ou a principal. As demais línguas são numeradas de acordo com a ordem cronológica de

sua aquisição, ou seja, a primeira língua adquirida depois da materna é a sua segunda língua e assim por diante. A segunda distinção é estabelecida a partir do papel que a língua tem na sociedade e o contexto em que ela é necessária entre seus membros. “Por exemplo, quando estudamos inglês na Inglaterra ou nos Estados Unidos, o inglês é para nós, aprendizes, uma segunda língua, enquanto estivermos lá” (Op. cit. p.15-16).

No caso do termo ‘língua estrangeira’, Mota (2008) postula que:

[...] a língua não tem nenhum papel institucional ou social relevante, sendo, na maioria das vezes, somente objeto de instrução. É o caso do inglês no Brasil. A diferença que alguns teóricos estabelecem para esses dois termos é como estamos vendo, de natureza sociolinguística, mais do que psicolinguística. De fato, nossa experiência e observação nos mostram que o processo de aquisição pode ser afetado se adquirimos a segunda língua em um ambiente de imersão ou em um ambiente em que a exposição à língua é reduzida, mas os estudos que mostram como o contexto de aquisição interage com e afeta o processo de aquisição ainda são bastante incipientes (MOTA, 2008, p. 15-16).

As línguas de sinais (ou outra língua falada) consideradas aqui como L2 podem ser adquiridas por diversos modos ou condições. Analisando o seu aprendizado pela faixa etária podemos considerar diversas situações, tais como:

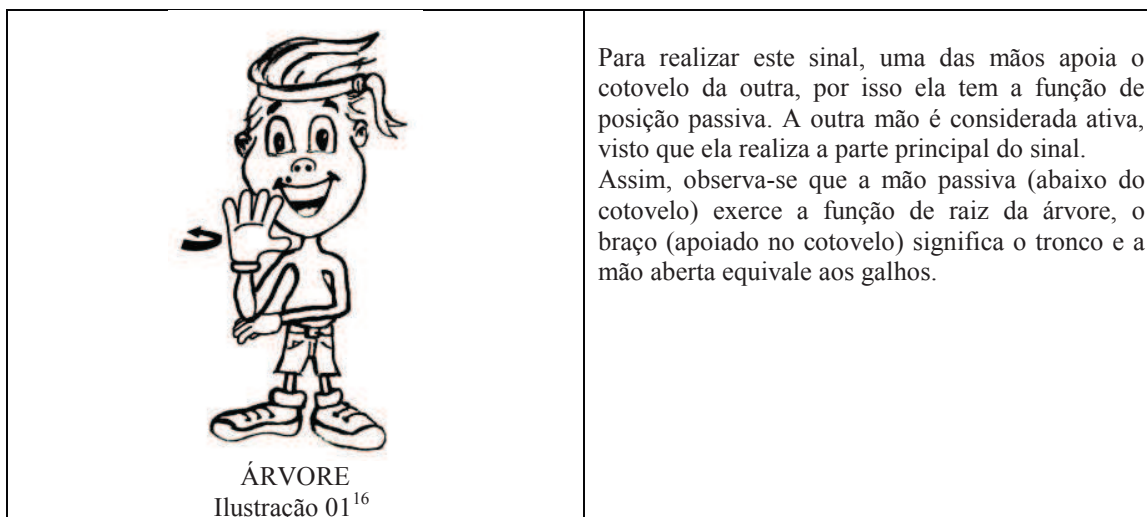
- a) Quando bebês, a L2 pode ser adquirida simultaneamente com a língua original ou predominante na sociedade ou meio social onde a pessoa se encontra. Basta que seus pais a pratiquem simultaneamente com a língua matriz (L1). Neste caso, o bebê a aprenderá naturalmente (bilinguismo bimodal - 2 línguas 2 modos (uma falada e outra sinalizada em se tratando de língua de sinais));
- b) Crianças em fase escolar podem aprender ou complementar o aprendizado na escola, no convívio com outras crianças falantes da língua ou com professores e/ou escolas especiais.
- c) Adolescentes, jovens e adultos aprendem a língua de sinais como L2, seja por necessidade, interesse cultural ou profissional. Esse aprendizado pode ocorrer com profissionais especializados, professores, terapeutas, intérpretes ou pessoas que usam a língua de sinais como língua principal (surdos).

Frisamos aqui o fato de que quanto mais cedo se inicia o aprendizado de uma segunda língua, mais fácil é sua aquisição. Isso se levamos em consideração os períodos crítico e sensível destacados por Heredia (1989), Lennenberg (1967) entre outros.

De acordo com Pizzio & Quadros (2011), a diferença entre um adulto e uma criança na aprendizagem de língua de sinais como L2 é que o primeiro depende da iconicidade<sup>14</sup> para lembrar-se dos sinais no estágio inicial e a criança não.

A questão da iconicidade também é um fator relevante e merece atenção, pois, conforme dito, durante o estágio inicial de aprendizagem, o adulto em suas tentativas de apropriação da língua de sinais como L2, recorre aos sinais icônicos a fim de memorizar cada novo sinal. Apesar de serem línguas viso espaciais, as línguas de sinais não se caracterizam como totalmente icônicas, pois a maioria dos sinais são arbitrários<sup>15</sup> (MOTA, 2008).

A seguir, vejamos um exemplo de sinal da Libras que é considerado icônico:



Assim, verifica-se que no processo de aquisição/aprendizagem da Libras é necessário conhecer as peculiaridades que envolvem essa língua. Portanto, no capítulo 3, faremos uma breve descrição dos principais parâmetros linguísticos da

<sup>14</sup> Icônicos: são os sinais que apresentam uma forma que tenta imitar o referencial em suas características visuais, fazendo alusão à imagem do seu significado. Uma foto, por exemplo, é icônica porque reproduz a imagem real, isto é, a pessoa ou algo que foi fotografado (STROBEL; FERNANDES, 1998).

<sup>15</sup> São aqueles que não mantêm nenhuma semelhança com o referente ou o dado da realidade que o representam. Uma das propriedades básicas de uma língua é a arbitrariedade existente entre significante e referente. Por muito tempo afirmou-se que as línguas de sinais não eram línguas por serem icônicas, não representando, portanto, conceitos abstratos. Isto não é verdade, pois em língua de sinais tais conceitos também podem ser representados em toda sua complexidade (STROBEL, FERNANDES, 1998, p. 9).

<sup>16</sup> Todas as ilustrações desse trabalho foram realizadas por Sérgio Streiechen e fazem parte do livro “LIBRAS: aprender está em suas mãos” (STREIECHEN, 2013).



Libras, pois esses são importantes aspectos que precisam ser esclarecidos para melhor compreensão das análises dos dados que apresentam os sujeitos comunicando-se por meio da Libras.

Ao considerarmos que nossos sujeitos da pesquisa são CODAs, faremos uma breve descrição sobre essa terminologia e, com base em uma entrevista com um CODA, abordaremos as questões subjetivas que esses sujeitos enfrentam ao se depararem com a fronteira linguística no contexto em que se inserem.

### **1.3 Quem são os CODAs?**

Para discutirmos as questões de relação linguística das pessoas ouvintes com seus pais surdos, tomaremos como base os estudos de Quadros e Masutti (2007), pois essas são as autoras brasileiras que têm se debruçado nas pesquisas que tentam desvendar os mistérios que envolvem as zonas de fronteiras entre o universo surdo e ouvinte. Conforme dissemos acima, ainda são poucos os estudos sobre os CODAs e sobre as línguas de sinais.

Neste sentido, para complementar nossa pesquisa e aprofundar algumas noções a respeito dos discursos que circulam a respeito dos CODAs, aplicamos um questionário para um sujeito<sup>17</sup> que afirma que o fato de seus pais serem surdos pode ter afetado seu desenvolvimento social, cognitivo e pessoal. Segundo ele, tornou-se uma pessoa bastante tímida, com medo de falar em público e, muitas vezes, sentia-se diferente de outras crianças e pessoas "[...] havia muita exigência da sociedade por eu ser ouvinte tinha que entender meus pais como se eu fosse responsável por eles. Meus pais eram muito dependentes de mim" (R, 2012).

A necessidade de se comunicar faz parte do instinto natural do ser humano. A comunicação, portanto, é uma maneira de compreender e ser compreendido e de interagir com seus pares fazendo parte do meio em que vive. Por isso, os filhos ouvintes

---

<sup>17</sup>Os depoimentos são resultados de um questionário elaborado por nós e respondido por um CODA de quarenta anos de idade do sexo masculino, filho de pai e mãe surdos. Casado com uma mulher, também bilíngue, falante da Libras/Português residentes em uma cidade do Estado do Paraná. Por questões éticas, usaremos a letra "R" para nos referirmos a ele. Devido ao histórico de quatro anos de "parcial isolamento", R apresentou muita resistência à língua oral (portuguesa), demonstrando, inclusive, em alguns momentos, um comportamento agressivo com as pessoas que tentavam ensiná-lo a falar.

de pais surdos adquirem a língua de sinais de forma natural e há muitos CODAs que consideram a língua de sinais como sua L1.

Muitas crianças ouvintes, quando em contato com os pais surdos, aprendem e vivem a cultura surda. Usam a língua de sinais com fluência e, em alguns casos, a língua de sinais torna-se a L1 dessas crianças.

Até aos quatro anos de idade eu me comunicava somente por meio da Libras. Meu contato com a língua portuguesa era completamente restrito, pois meus pais não me permitiam brincar na rua com os vizinhos. Os amigos que frequentavam minha casa também eram surdos. Ainda hoje tenho preferência em usar a Libras, pois me sinto mais seguro (R, 2012).

A aquisição/aprendizagem de duas línguas simultâneas pode gerar um intercâmbio espontâneo entre as culturas surda e ouvinte, o que acarreta uma mescla linguística, pelo fato de a pessoa decidir por escolhas linguísticas para determinadas situações.

Neste sentido, Quadros e Masutti (2007, p. 263,264) explicam que:

[...] os CODAs encontram na comunidade surda o espaço de segurança, o porto seguro para viver a intensidade de uma língua constituída no corpo e na forma de olhar. Libras é o reencontro e o conforto de uma segurança de volta à casa paterna, a “safe house”; o Português, por outro lado é a língua do colonizador, a necessidade da zona fronteira de contato, que impõe espaços de negociação e a revisão permanente do encontro com o outro ouvinte, que faz parte também do ser CODA.

Há histórias de CODAs brasileiros que aprenderam a língua portuguesa somente depois de ingressar na escola. Estas crianças, normalmente, tornam-se intérpretes de seus pais. Algumas, inclusive, perdem sua infância acompanhando os pais em consultas médicas, ao supermercado, à farmácia e interpretando conversas, programas televisivos etc. “No Brasil, as pessoas que sabiam língua de sinais eram consideradas intérpretes. Como os CODAs usavam língua de sinais, eles tornavam-se intérpretes compulsórios, pelo menos para as próprias famílias” (QUADROS; MASUTTI, 2007, p. 261).

As autoras, por meio de um estudo de caso de uma CODA, abordam aspectos relacionados às fronteiras e contato entre as línguas de sinais e orais dentro do processo bicultural (cultura surda e ouvinte) vivenciadas pelos CODAs. Elas destacam que “a experiência de nascer, viver e crescer em meio a uma família de pais surdos faz com que as representações culturais, sociais, políticas e linguísticas sejam atravessadas por

substratos filosóficos, éticos e estéticos marcados por tensões em zonas fronteiriças dos CODAs” (Op. cit. p. 246).

Pratt (1999, 2000), citado por Quadros e Masutti (2007, p 246), define a zona de contato como:

aqueles espaços sociais em que as duas culturas se encontram e se constroem em linhas de diferenças, em contextos assimétricos de poder [...] esse lugar pode oscilar entre um lugar de belicosidade e de perigo e de entendimento mútuo, o que é imprevisível e apenas descoberto nas relações.

Esses lugares são denominados por Pratt de *safe houses* (casa segura), que possibilitam aos grupos sociais constituírem suas identidades e suas comunidades e protegerem-se dos sistemas opressivos.

A esse respeito, Quadros e Masutti (2007, p. 248) ressaltam que:

Em muitas situações familiares, um CODA passa pelo impasse do campo representacional de línguas distintas. Nos eventos cotidianos, no encontro de intermediação entre surdos e ouvintes, há pequenos conflitos gerados pelos distintos campos de significações. Os vínculos estreitos dentro de um círculo familiar onde compartilham intimidades também produzem sentidos que interferem na forma como os sujeitos interagem nas esferas sociais e as percebem.

As autoras dizem ainda que “para as famílias surdas, os CODAs são vistos como possíveis “pontes” entre os mundos surdo e ouvinte” (p. 261). Neste sentido, R faz a seguinte declaração:

[...] durante a minha infância, muitas vezes, me foi tirada a oportunidade de ser criança, pois era obrigado a interpretar programas televisivos aos meus pais ou então acompanhar minha mãe ao ginecologista. Toda vez que a minha mãe me chamava, não era para me dar colo, carinho, mas para eu interpretar algo. Queria que, às vezes, ela me visse como filho e não apenas como seu intérprete (R, 2012).

No convívio familiar, os CODAS passam por muitas situações interlinguísticas conflitantes. Isso se deve ao fato de que a comunicação ou a expressão de um fato ou palavra pode ser feita de uma maneira em uma língua embora não o seja em outra e vice-versa. Essa dificuldade ou barreira entre línguas pode interferir ou dificultar a comunicação pessoal do próprio CODA, além das barreiras comunicativas encontradas entre ele e seus familiares. Além disso, vale lembrar de que nem todos os CODAs têm o privilégio de ter pais que se comunicam por meio da língua de sinais. Muitos não

tiveram a oportunidade de conviver com falantes dessa língua e por isso a comunicação ocorre por meio de gestos caseiros criados pela própria família, dificultando, assim, ainda mais a interação comunicativa.

Esta breve explanação acerca das experiências de um CODA serve para adensar a discussão que segue, a qual tem como destaque os sujeitos desta pesquisa. **P** e **M** ainda são crianças e, portanto, não passaram pela responsabilidade de interpretar eventos à mãe. Essa ponte descrita pelas autoras, Quadros e Masutti (2007), conforme observado em nossa pesquisa, tem sido realizada pela avó dos sujeitos. Ainda que ela não saiba se comunicar em Libras, por meio de gestos caseiros e leitura labial, consegue transmitir as informações a sua filha surda.

Quando nascemos, estamos com nossos sentidos naturalmente prontos para serem usados e desenvolvidos. Isso não depende que outra pessoa nos ensine. Ver, ouvir, sentir, cheirar e tocar são habilidades que aprendemos sozinhos. O que não conseguimos é desenvolver uma língua sem aprendê-la com alguém. A linguagem só se desenvolve por meio da interação com outra pessoa que tenha domínio da fala. É uma habilidade passada de geração a geração, ensinando e aprendendo (SACKS, 1989).

O desenvolvimento linguístico da criança depende da interação que ocorre desde cedo no seio da família por meio da comunicação, da presença da língua manifestada no ambiente, de ações sociais das quais participa, das experiências que envolvem aspectos linguísticos entre outros aspectos.

Alguns estudos têm constituído diferentes posicionamentos sobre a interação que ocorre principalmente entre filho ouvinte e mãe surda, uma vez que as situações da aprendizagem linguística da criança ocorrem no contato com a mãe. Mas, no caso dos CODAs, há uma questão que direciona a este estudo: como ocorre a construção da linguagem da criança ouvinte se a sua mãe na condição de surda apresenta uma linguagem diferente, no caso, a Libras?

Conforme acima descrito, os CODAs de certa forma, “transitam” entre as culturas linguísticas nas quais estão envolvidos. Falar em línguas, portanto, é também falar em culturas. Ambas estão associadas. Para tanto, no capítulo 2, abordaremos questões relativas à alternância de línguas, fenômeno detectado nas interações comunicativas entre os sujeitos da pesquisa no contexto familiar. Discorreremos, também, a respeito do conceito de bilinguismo e de acordo com McCleary (2009), Bloomfield (1933), Grosjean (1982), entre outros.

## CAPÍTULO 2

Neste capítulo, apresentaremos algumas teorias que discutem o *code-switching* (alternância de línguas), fenômeno desencadeado nos diálogos de pessoas bilíngues. E para que possamos afirmar se os CODAs, sujeitos desta pesquisa, podem ser considerados sujeitos bilíngues ou plurilíngues, destacaremos o que alguns autores discutem sobre esta questão.

### 2.1 *Code-switching*, bilinguismo e o multilinguismo

Nas várias bibliografias que tratam sobre o bilinguismo e o multilinguismo é possível observar que a grande maioria dos autores recorre ao fenômeno que tenta explicar os motivos que levam as pessoas a usarem, simultânea ou alternadamente, consciente ou inconscientemente, duas ou mais línguas em um mesmo diálogo durante o processo de aquisição/aprendizagem de línguas.

Monteiro (2010, p. 58-59) destaca que alguns dos fatores que determinam a interação entre línguas “podem derivar de uma posição territorial, tal o caso das localidades situadas em fronteiras de países vizinhos, ou de estreitas relações comerciais entre dois povos ou da dominação de uma sociedade sobre outra em consequência de invasões ou guerras de conquista”.

Nesta perspectiva, Mota (2008, p. 03) também sustenta que a habilidade de usar duas ou mais línguas se deve, entre outros fatores, “à aceleração recente de um processo de globalização cultural e econômica, que aproxima culturas e línguas com uma rapidez e facilidade nunca vistas antes”. Segundo a autora, o bilinguismo e o multilinguismo, ou seja, a habilidade de se usar duas ou mais línguas parece ser a regra, e não a exceção.

Com base em Grosjean (1982), a autora afirma que:

O bilinguismo está presente em todos os países, classes sociais e grupos étnicos, sendo um fenômeno antigo na história da comunicação verbal entre os seres humanos: é pouco provável que os diferentes grupos linguísticos tenham se mantido isolados e o contato linguístico, dessa maneira, contribuiu para que alguma forma de bilinguismo, e mesmo de multilinguismo, tenha sempre existido através dos tempos (MOTA, 2008, p. 03).

Ao longo de nossa História e no mundo atual, é comum vermos pessoas ou povos terem que abnegar de sua língua de origem em detrimento da língua dominante

do lugar onde se encontram. Povos imigrantes, refugiados, vítimas de catástrofes naturais ou outros fenômenos e acontecimentos, são obrigados a abandonar sua terra natal e, assim, são forçados a aprender a nova língua do país a que se destinam, para reconstruir suas novas vidas. Povos invasores também impõem sua cultura e linguagem aos povos dominados, usurpando-os de sua condição natural.

Ao considerarmos esse processo, pode-se afirmar que em um contexto multilíngue torna-se bastante comum a ‘transição’ que os falantes fazem com/ou entre as línguas, ou seja, ora usam uma língua ora outra, às vezes simultânea ou concomitantemente. Este fenômeno é denominado por alguns estudiosos de *code-switching* (CS) (traduzido por ‘alternância de código’ ou ‘alternância de línguas’<sup>18</sup>) (POPLACK, 1980).

Bullock e Toribio (2009 *apud* SOUSA; QUADROS, 2012, p. 328) descrevem a alternância de línguas como sendo “a declaração mais evidente e imediata do bilinguismo de um falante”. De acordo com os autores, é por meio do uso da alternância de línguas que se torna possível perceber concretamente a habilidade dos bilíngues de gerenciar diferentes sistemas linguísticos, habilidade essa resultante de fatores cognitivos, linguísticos e sociais.

Enquanto no CS há a alternância de uma língua para outra, no *code-blending* (CB) as duas línguas são produzidas simultaneamente. Em português, *code-blending* pode ser traduzido por “sobreposição de códigos” ou “sobreposição de línguas” (Op. cit. p. 329), tal como trataremos na parte de análise e discussão de dados.

Outro aspecto importante em relação à situação de contato e de alternância de línguas são as intenções do interlocutor, destacado por Krause-Lemke (2012, p. 199) com base em Laranjeiras (2005).

A situação de contato e da alternância de línguas é considerada como um aspecto natural e importante para os bilíngues, já que o seu emprego está ligado a uma estratégia de comunicação dentro do discurso. Neste sentido, tal função nunca é realizada de forma brusca, mas quando os termos empregados em uma segunda língua apresentam combinações plausíveis de serem usados na primeira língua.

---

<sup>18</sup>Na presente pesquisa, para nos remetermos ao *code-switching* usaremos a expressão “alternância de línguas”.

Ainda, segundo a autora, “o uso das línguas é dirigido por um processo de gestão, caracterizado pela tomada de decisão, consciente ou não, em usar uma ou outra língua” (KRAUSE-LEMKE, 2012, p. 201).

Muitos bilíngues preferem comunicar-se com outros bilíngues, visto que podem ‘transitar’ entre as línguas sem que ocorra qualquer tipo de barreira ou bloqueio na comunicação. A alternância de línguas, entre outras necessidades do falante, portanto, pode ocorrer quando os bilíngues não encontram um termo apropriado para falar na língua alvo, assim se o contato for entre bilíngues, a comunicação pode fluir com maior facilidade e sem preocupações sobre o entendimento das línguas.

A alternância de línguas, de acordo com Krause-Lemke (2012) e também com base em Blom e Gumperz (2002), pode ser classificada em relação as suas funções: *situacional* e a *metafórica*.

*Situacional*: está condicionada ao modo com que cada língua se liga à determinados contextos ou situações específicas. Por exemplo, um palestrante cessa o evento e inicia uma conversa, um debate com a plateia. Isso implica em mudança de papéis por parte dos participantes, a relação expositor-palestrante e plateia passa a falante e interlocutor (BLOM, GUMPERZ, 2002, p. 68).

Assim, observa-se que em certos contextos não há mudança de um código para outro ou de uma língua para outra, mas uma mudança de postura em relação ao uso da mesma língua. Neste sentido, segundo Krause-Lemke, (2012, p. 199) “as mudanças de línguas ocorrem por razões extralinguísticas, ou seja, de forma inconsciente, regidas por certas motivações, como aproximar-se do interlocutor, por exemplo”.

*Metafórica*: a troca de códigos enriquece a situação em curso permitindo alusões a mais de uma relação social dentro da mesma situação (BLOM, GUMPERZ, 2002, p. 70). “Ocorre quando se usa uma determinada língua em detrimento de um contexto específico, uma situação social particular, em outra, motivada, portanto, por razões inerentes ao contexto estabelecido pelo discurso e/ou pela interação” (KRAUSE-LEMKE, 2012, p.199).

Nesta perspectiva, percebe-se que as alternâncias de línguas ocorrem por diversas situações. Emmorey *et al.* (2008 *apud* SOUSA; QUADROS, 2012, p. 332)

afirmam que os bilíngues unimodais<sup>19</sup> alternam línguas, por exemplo, quando uma língua não tem uma tradução aplicável para uma palavra, conceito ou expressão que eles desejam expressar; para cumprir funções discursivas e sociais tais como demarcar identidade; estabelecer proficiência linguística; indicar mudança de tópico; criar ênfase entre outras funções.

O uso de alternância de línguas pode também ser motivado por restrições de modalidade (físicas, articulatórias) que envolvem as línguas em questão. No momento, ou das refeições, por exemplo, quando se está de boca cheia em lugares muito ruidosos, segundo os autores, foi observado que bilíngues alternam da língua oral para a língua de sinais. “Essa motivação para o uso de alternância de línguas não ocorre, portanto, em casos de bilinguismo unimodal – seja com duas línguas orais ou duas línguas de sinais” (SOUSA; QUADROS, 2012, p. 332).

As autoras, com base em Faerch e Kasper (1983), destacam que no bilinguismo unimodal (com duas línguas orais), a alternância de línguas “pode envolver vários trechos de discurso, desde palavras até turnos completos”.

Assim, o *code-switching* pode ocorrer por meio da inserção de uma palavra, uma frase ou apenas uma expressão em uma interação. Há, ainda, Clyne (1987) que define o *code-switching* como o uso alternativo de dois códigos: o falante deixa de usar, em determinado momento da conversação, uma língua e passa a usar a outra, tanto inter – quanto intrassentencialmente.

Observamos, no decorrer do levantamento bibliográfico, que os estudos acerca da alternância de línguas, apontam sempre exemplos nos quais os interlocutores usam duas línguas em seus discursos.

Contudo, no caso da presente pesquisa e do contexto em que os CODAs (sujeitos desta pesquisa) estão inseridos, e já acima mencionado, há cinco línguas envolvidas, sendo o seguinte: a língua portuguesa, falada por todos os membros da família, exceto pela mãe dos sujeitos; a Libras (falada pela mãe); a língua alemã (L1 dos avós maternos); a língua inglesa que **P** aprende sozinho pela internet; a língua ucraniana (falada pelos avós paternos dos sujeitos e por alguns funcionários e professores da escola em que **P** estuda). Portanto, as línguas envolvidas neste

---

<sup>19</sup>Unimodal refere-se à alternância de línguas da mesma modalidade, ou seja, de língua oral para língua oral ou de línguas de sinais para línguas de sinais (da Libras para a ASL, por exemplo). Já o termo intermodal é quando se alterna de uma língua oral para uma de sinais e vice-versa.



contexto multilinguístico são a língua portuguesa (LP) + língua de sinais (LS) + língua alemã (LA) + língua inglesa (LI) + língua ucraniana (LU).

Assim, pelos dados que reunimos nesta pesquisa é possível esboçar o seguinte quadro: a LP e a Libras podem ser consideradas línguas maternas, ou seja, a L1 de **P** já que ele as adquire de forma natural e simultânea, assim como são a base de suas interações; a LA e a LI podem ser consideradas L2, visto que a aquisição/aprendizagem dessas línguas estão ocorrendo ao mesmo tempo e não há como determinar em qual delas **P** apresenta maior fluência. Também, em relação a LI, ela desempenha um papel lúdico para **P**, visto que ele a utiliza primordialmente para acessar jogos e sites na internet e, por último, a LU que é a língua que **P** tem menos contato, pode ser considerada a sua terceira língua, ou seja a L3.

Nesta perspectiva, surge a seguinte questão: **P** alterna as línguas de forma proposital ou natural e, ainda, pelo fato de ser fluente em português e Libras, falar algumas palavras e sentenças em alemão e inglês, conviver entre pessoas que falam o ucraniano ele pode ser considerado um indivíduo bilíngue ou plurilíngue?

A partir das discussões dos autores, entende-se por bilíngue o indivíduo que domina duas línguas e plurilíngue o indivíduo que domina mais de duas línguas. Porém, as várias classificações sobre o bilinguismo deixam claro que não existe definição consensual de bilinguismo entre os pesquisadores.

Alguns acreditam que para ser considerada bilíngue a pessoa precisa dominar as duas línguas como se ambas fossem sua língua materna. De acordo com McCleary (2009, p. 28), “essa condição, de poder falar duas línguas como sua língua materna, é chamada *bilinguismo equilibrado*. É um tipo de bilinguismo, e não é o mais comum”. Para o autor um indivíduo bilíngue é qualquer pessoa que use mais de uma língua para se comunicar, mesmo minimamente.

Ressalta também que existem graus de bilinguismo individual: em um extremo, estão os bilíngues equilibrados, fluentes nas duas línguas; no outro extremo os bilíngues precários, que sabem falar algumas palavras e expressões suficientes para se fazer entender, e os *semibilíngues*, que compreendem (ou que leem) uma segunda língua, mas que não conseguem falá-la. E existem muitos outros tipos entre os extremos (McCleary, 2009).

Ainda, segundo McCleary (2009, p. 28), há pessoas que conhecem, em graus diferentes, mais de duas línguas. Em uma das línguas elas podem ser fluentes e letradas,

enquanto em outra elas podem ter apenas uma proficiência básica conversacional. O conceito de "bilíngue" tem que incluir todos esses casos. Só porque uma pessoa não é perfeitamente fluente em sua L2 não significa que ela não possa ser considerada bilíngue, ressalta o autor.

Bloomfield (1933) considera bilíngue o indivíduo que possui controle nativo de duas línguas e Edwards (2006), afirma que todo mundo é bilíngue, ou seja, não há ninguém no mundo que não saiba pelo menos algumas palavras em línguas que não a materna. Para Grosjean (1982), bilíngue é aquele que utiliza duas línguas em diferentes situações do cotidiano e não apenas possui competência em duas línguas.

Vaid (2002) definiu 'bilíngues' como "indivíduos que conhecem e usam duas línguas, as quais não seriam necessariamente utilizadas no mesmo contexto, nem dominadas com os mesmos níveis de proficiência" (*apud* ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008, p. 05).

De acordo com Heredia (1989, p.183), citado por Simionato (2012), "fala-se habitualmente de bilinguismo precoce quando uma criança aprende a falar em duas línguas maternas. Esse período de aquisição da linguagem é fixado entre zero e cinco anos". Assim, Simionato (2012, p. 60) ressalta que "é imprescindível que os pais mantenham a cultura linguística de origem e a transmitam para seus filhos, uma vez que esse contexto lhe confere a possibilidade de ser um cidadão bilíngue".

Em relação ao conceito de bilinguismo, Bullio (2012) afirma que ele já é controverso por si só. A autora explica que dentro da concepção de bilinguismo é possível realizar estudos a fim de investigar como e até que ponto o bilinguismo pode ser medido e o que acontece quando duas ou mais línguas são utilizadas; de que maneira se dá a aquisição de duas línguas e se esse é um fenômeno favorável ou não para os indivíduos. Assim, Bullio (2012) entende o bilinguismo como "um processo análogo ao de aquisição da língua materna, em que o indivíduo adquire as duas línguas simultaneamente independentemente de seu nível de competência" (p. 159).

Por mais que o indivíduo fale duas ou mais línguas, alguns autores afirmam que é praticamente impossível o completo domínio de todas elas. Falar, escrever, ler e ouvir com perfeição são habilidades que precisam continuamente ser aprimoradas e somente o convívio com outras pessoas e comunidades permite tal desenvolvimento.

Grosjean (2010 *apud* BULLIO, 2012, p. 160) entende que os bilíngues têm duas maneiras de se comunicar, dependendo de suas necessidades. Assim, eles podem utilizar

tanto o modo monolíngue quanto o bilíngue de acordo com os participantes do discurso, da situação, da mensagem ou do tipo de linguagem. Ao interagirem com pessoas monolíngues, irão se comunicar em apenas uma língua; se estiverem em contato com outros bilíngues, irão, provavelmente, alternar suas línguas.

Diante disso, Grosjean (2010, p. 125) afirma que:

Bilíngues utilizam suas línguas para propósitos diferentes, em diferentes momentos, com pessoas diferentes. Aspectos diferentes da vida geralmente pedem línguas diferentes. Contextos e domínios geralmente geram atitudes, impressões e comportamentos diferentes e o que é visto como uma mudança de personalidade devido à mudança de língua, pode não ter nada relacionado com a língua, mas com o contexto (*apud* BULLIO, 2012, p. 161).

Grosjean (2010) apresenta três estágios pelos quais a criança bilíngue geralmente passa: *primeiro*: ela reconhece as duas línguas, mas produz em apenas em uma delas, seja devido aos participantes ou para não querer causar mal entendidos; *segundo*: quando há maior número de *code-switching* a criança fala as duas línguas, alternando-as; *terceiro*: a criança produz em ambas as línguas reconhecendo e produzindo de maneira consciente, escolhendo qual delas utilizar dependendo da situação de interação em que se encontra (Op. cit., p. 160).

Cavalcanti (1999, p. 388), citado por Simionato (2012), considera também como contextos bilíngues as comunidades de surdos e diz que esses contextos podem ser considerados bidialetais por contemplarem “alguma variedade de baixo prestígio do português convencionada como padrão”.

Desta forma, pode-se considerar que o bilinguismo é a habilidade de usar duas línguas com ou sem fluência em ambas e o multilinguismo como a habilidade de usar mais de duas línguas. Assim, podemos entender, a partir destes conceitos, que há no mundo muitas pessoas bilíngues e que, portanto, seguindo a visão de alguns autores tais como McCleary (2009), Grosjean (2010) e outros, podemos considerar que com o conhecimento e interação que **P** tem com as diversas línguas o enquadram na categoria de sujeito plurilíngue.

As teorias acerca da alternância de línguas e bilinguismo, apresentadas até então, servem de base para o desenvolvimento do capítulo 5 desta pesquisa, em que faremos a análise e discussão dos dados, momento em que serão apresentados trechos de conversação entre os sujeitos envolvendo estes fenômenos linguísticos.

No próximo capítulo, efetuaremos algumas discussões a respeito da aquisição/aprendizagem da Libras; aspectos linguísticos e culturais dessa língua e, ainda, abordaremos algumas questões sobre as identidades das pessoas surdas, as quais se mostram fundamentais para adentrar no contexto da presente pesquisa.

## CAPÍTULO 3

Neste capítulo, faremos uma retomada sobre alguns fatos históricos sobre a vida dos sujeitos surdos no decorrer dos tempos; discutiremos alguns aspectos relacionados à Libras, bem como os principais parâmetros linguísticos que regem a LS; destacaremos, com intuito de desconstruir os principais mitos que giram em torno dos sujeitos surdos e da LS. Ainda neste capítulo dialogamos com alguns autores que repensam a existência ou não da cultura e da(s) identidade(s) das pessoas surdas. Estes aspectos tornam-se fundamentais para a compreensão das análises dos dados, visto que a mãe de **P** e **M**, sujeitos dessa pesquisa, é surda.

### 3.1 Aspectos linguísticos das línguas de sinais e a cultura das pessoas surdas<sup>20</sup>

*"Os outros escutam, eu não. Mas tenho olhos, eles observam ainda melhor que os seus, forçosamente. Tenho minhas mãos que falam..." (LABORIT, 1994, p.178).*

Na Antiguidade, houve um grande período em que os surdos foram considerados seres sem pensamento, pois se acreditava que o pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem e que a fala não se desenvolvia sem a audição: quem não ouvia, portanto, não falava e não pensava. Os surdos não tinham possibilidade de desenvolver faculdades intelectuais, por isso, eram impedidos de frequentar a escola e proibidos de conviver com outras pessoas (GOLDFELD, 2002).

Alguns filósofos, como Aristóteles, por exemplo, acreditavam que o pensamento seria concebido somente através das palavras. Tinham como referência a citação bíblica: “No princípio era o verbo”.

Por isso, em alguns países como China, Roma, Grécia, Egito, entre outros, os surdos foram lançados ao mar, jogados do alto dos rochedos, abandonados em praças públicas, trancados em asilos ou oferecidos aos deuses em sacrifício. Com o domínio do poder da igreja, a visão sobre os surdos estabelecia que esses não podiam se salvar, pois não conseguiam confessar os seus pecados. Eram proibidos de tomar comunhão e não tinham o direito de se casar nem receber herança (Op. cit., 2002).

---

<sup>20</sup>Este capítulo foi escrito com base no livro “LIBRAS: aprender está em suas mãos” (STREIECHEN, 2013).

Os gregos, como os romanos, consideravam os surdos privados de todas as possibilidades de desenvolvimento intelectual e moral. Portanto, o surdo não poderia ser educado, sendo comparado aos idiotas e incapazes para a prática dos atos da vida jurídica e social.

De acordo com Goldfeld (2002), Moura (2000), Sacks (1989), entre outros estudiosos, os primeiros educadores de surdos surgiram na Europa, no século XVI, criando diferentes metodologias de ensino. Alguns utilizavam a língua oral, língua de sinais, datilologia (alfabeto manual) e outros códigos visuais, podendo ou não associar esses diferentes meios de comunicação.

Em 1880, aconteceu o evento que marcou de forma negativa a vida de milhares de surdos: o Congresso Internacional de Educação de Surdos, realizado em Milão/Itália. Esse congresso reuniu professores de surdos de vinte e sete países. A principal finalidade do congresso era extinguir a língua de sinais e propor uma metodologia oralista. O objetivo desta metodologia era desenvolver a fala dos surdos, pois o domínio da língua oral era condição determinante para que o surdo fosse aceito dentro de uma sociedade majoritária.

De acordo com Goldfeld (2002, p. 34), essa concepção de educação enquadra-se no modelo clínico, destacando a importância da integração dos surdos na comunidade de ouvintes. Para isto ocorrer o sujeito surdo deve aprender a falar por meio de reabilitação da fala em direção à “normalidade” exigida pela sociedade. A autora destaca que:

[...] o Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade.

Como consequência dessas práticas, os surdos não aprenderam a falar, exceto algumas palavras que eram repetidas de forma mecânica sem saber o que elas realmente significavam; não receberam uma educação efetiva, resultando em milhões de surdos analfabetos. Os surdos que ainda passaram por essa metodologia trazem marcas negativas em suas vidas até os dias atuais. Com o fracasso desta metodologia, os surdos permaneceram durante um século sem uma comunicação efetiva e à mercê das

pesquisas que tinham como alvo apenas a “orelha” do surdo e não o sujeito como um todo.

Quando se constatou que os surdos, educados por meio da metodologia oralista, nunca conseguiriam se comunicar ou falar como os ouvintes de maneira satisfatória e que, mesmo com a imposição das práticas oralistas, as pessoas surdas insistiam em se comunicar por meio da língua de sinais, decidiu-se então permitir que os surdos utilizassem toda e qualquer forma de comunicação. Esse método ficou conhecido como Comunicação Total. A principal meta era o uso de quaisquer estratégias que permitissem o resgate da comunicação das pessoas surdas. Este modelo combinava a língua de sinais, gestos, mímicas, leitura labial, entre outros recursos que colaborasse com o desenvolvimento da língua oral (SCHELP, 2008).

A Comunicação Total também não surtiu resultados satisfatórios, visto que a sua abordagem defendia o uso simultâneo das duas línguas: a fala e os sinais (bimodalismo) e, por serem duas línguas distintas, com estruturas diferentes, dificultava a aprendizagem dos alunos.

Proibidos de usarem a sua própria língua, como meio de comunicação, os surdos começam a se mobilizar em busca de seus direitos linguísticos e culturais. Muitos foram os problemas enfrentados por este povo, mas nenhum deles apagou a esperança de um dia ter sua língua reconhecida e seus direitos respeitados.

No decorrer do tempo, por meio de muitas lutas e movimentos, os surdos foram conquistando seu espaço e a sua língua de sinais passou a ser valorizada e com isso surge a necessidade de estudá-la para também poder compreender a cultura linguística dos falantes dessa língua. “A geração de surdos da década de 60 é que pode testemunhar essas mudanças operadas. Há muitas experiências distintas relacionadas às línguas de sinais, mas é a geração dos anos 60 que vivenciou o processo intenso de negação da Libras e o recente processo de transição a partir de seu reconhecimento legal” (QUADROS; MASUTTI, 2007, p. 245).

Desta forma, tentava-se entender como funcionava o pensamento dos surdos e como ocorria sua aquisição da língua de sinais L2 que, no caso da maioria dos surdos, é a língua oral majoritária do país em que vive.

Hoje, a metodologia defendida e utilizada com surdos, na maioria das instituições educacionais, é a Bilíngue. Este modelo metodológico consiste em trabalhar

com duas línguas no contexto escolar e, neste caso, as línguas em questão são a Libras e a língua portuguesa (na modalidade escrita).

Assim, a aquisição da linguagem pelas crianças surdas passou a ser o alvo das várias pesquisas na área da surdez. Hoje, alguns estudos estão voltados também às crianças ouvintes, filhas de pais surdos, a fim de entender o processo de aquisição de sua linguagem, bem como qual das línguas pode ser considerada como língua materna (L1) ou segunda língua (L2). Porém, as fontes de pesquisas nesta área, conforme dito, ainda são bastante escassas, por isso tem se tornado um desafio aos pesquisadores que buscam acompanhar a trajetória linguística que permite aos filhos ouvintes de pais surdos adquirirem uma língua. O empecilho norteador ocorre pelo fato de que o tema se revela complexo à luz de diferentes teorias sobre a aquisição da linguagem.

Para melhor compreendermos a comunicação dos sujeitos, **P**, **M** e a mãe (surda), por meio da Libras, segue, abaixo, uma breve explanação sobre as especificidades dessa língua, bem como seus principais parâmetros linguísticos.

### **3.2 O que é Libras?**

A Libras é um sistema linguístico legítimo e natural utilizada pela comunidade surda brasileira. De acordo com Felipe (2001), Brito (1995), Quadros e Karnopp (2004), entre outros pesquisadores, as línguas de sinais se distinguem das línguas orais porque se utilizam do canal visual espacial e não oral auditiva. Por este motivo, são denominadas línguas de modalidade visoespacial, uma vez que as informações linguísticas são recebidas pelos olhos e produzidas no espaço pelas mãos, movimento do corpo e por meio das expressões faciais.

As autoras, Quadros e Karnopp (2004), explicam que a Libras é uma língua que expressa níveis linguísticos em diferentes graus, assim como as demais línguas; apresenta uma gramática com uma estrutura própria e independente da língua portuguesa, usada por um grupo social específico.

Fernandes (2002, p.4) esclarece que a língua de sinais “[...] é uma língua natural em organização em todos os níveis gramaticais prestando-se às mesmas funções das línguas orais”.



Portanto, a Libras é considerada uma língua como outra qualquer, pois ela possui todos os componentes (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e outros elementos) que as demais línguas possuem.

Pizzio & Quadros (2011, p. 04) destacam que, atualmente, não há dúvidas em relação ao estatuto linguístico das línguas de sinais. As autoras afirmam que,

[...] a partir da década de 90, iniciaram-se investigações com o intuito de identificar não apenas o que era “igual”, mas também o que era “diferente”, com o objetivo de enriquecer as teorias linguísticas atuais. A pergunta que antes era “Como a linguística se aplica às línguas de sinais e aos estudos da aquisição das línguas de sinais?” passou a ser “Como as línguas de sinais e os estudos do processo de aquisição das línguas de sinais podem contribuir para os estudos linguísticos?” A mudança, aparentemente sutil, abre novos caminhos investigativos no campo da linguística, buscando explicações para o que é diferente entre essas modalidades (Op. cit., 2011, p. 4-5).

Há algum tempo não se imaginava a proporção dimensional que a Libras tomaria no campo aplicado à linguística. A língua de sinais era vista apenas como os gestos dos surdos; a linguagem dos surdos-mudos; ou ainda, a linguagem dos sinais dos surdos mudos e ponto. A língua majoritária de cada nação bastava para os estudiosos se preocuparem, e uma língua usada por uma pequena parcela da sociedade não interessava aos pesquisadores.

Entretanto, os surdos do mundo todo, por meio de seus movimentos e lutas, começam a reivindicar seus direitos linguísticos mostrando a importância da língua de sinais para o seu desenvolvimento pessoal, intelectual, social etc.

A linguagem torna-se um meio de transmitir conceitos e sentimentos, além de propiciar elementos para ampliar conhecimentos. A surdez pode bloquear o desenvolvimento da linguagem verbal, mas esta, não impede o desenvolvimento dos processos não verbais (KUBASKI; MORAES, 2009, p. 3414).

Aos poucos, portanto, a comunidade ouvinte em geral vai interessando-se por este modo de comunicação em que as mãos se movimentam no ar. Surgem, assim, alguns poucos pesquisadores que começam a estudar as línguas de sinais. Entre eles, Willian Stokoe (1920-2000) que é considerado o pai da Linguística da Língua de Sinais Americana (ASL). Ele foi o primeiro pesquisador a perceber que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua autêntica, no léxico, na sintaxe, na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Stokoe observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos e com uma complexa estrutura interior.

### 3.3 Parâmetros Linguísticos da Libras

Willian Stokoe (1960), por meio de suas pesquisas, descobriu três principais parâmetros das línguas de sinais. São eles: Configuração de mão (CM): formas (desenho) que as mãos podem tomar ao realizar um sinal; Locação (L) ou ponto de articulação (PA): lugar onde incide a mão configurada, ou seja, local onde é realizado o sinal que pode ser alguma parte do corpo ou um espaço neutro; Movimento (M): movimentos internos da mão, do pulso etc. Nem todos os sinais possuem movimento.

Estudos posteriores, como de Brito (1995), por exemplo, incluíram traços não manuais, como expressão facial, movimentos da boca, direção do olhar. As expressões faciais são fundamentais para uma conversação por meio da Libras, visto que elas equivalem à entonação das línguas orais.

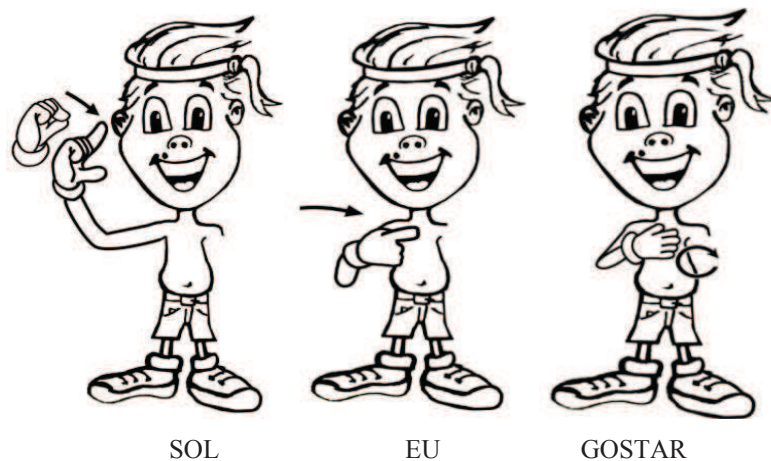
Dessa forma, os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo (FELIPE, 2001, p. 20).

Por isso, para aprender a Libras é necessário um estudo sobre estes parâmetros que norteiam a LS. Além disso, para que haja uma comunicação efetiva por meio dessa língua, é preciso entender que a construção de uma frase em Libras segue regras próprias que refletem diretamente na forma que a pessoa surda processa suas ideias, e com base em sua percepção visoespaciais.

Para sinalizar uma frase em Libras, portanto, é preciso seguir as regras dessa língua, considerando que há elementos usados na língua portuguesa falada e escrita tais como: artigos, conjunções, preposições e, em alguns casos, certos tipos de verbos que não são sinalizados em línguas de sinais. Por exemplo: uma pessoa surda ao perguntar: “quantos anos você tem?” ela sinalizará apenas: IDADE VOCÊ mais a expressão facial interrogativa.

Vejamos o exemplo: “EU IR CASA” (Libras). “Eu irei para casa” (Português).

A estrutura de uma frase em Libras, normalmente, não obedece à ordem de sujeito, verbo e objeto como na língua portuguesa. Para dizer “Eu gosto de sol”, por exemplo, o surdo poderá sinalizar da seguinte forma:



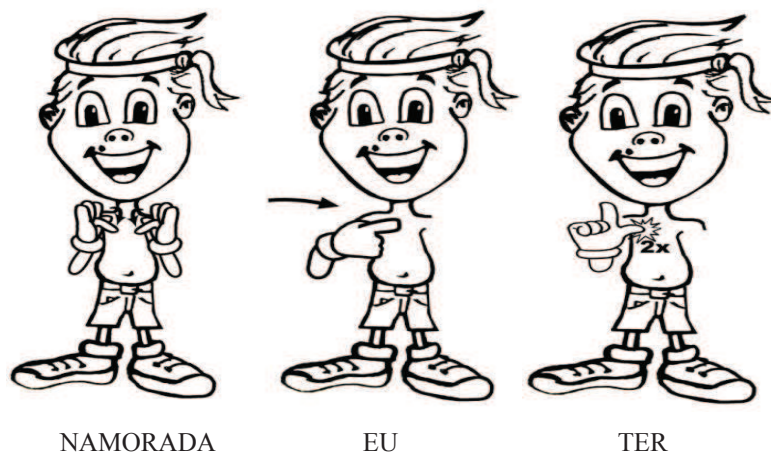
SOL

EU

GOSTAR

Ilustração 02

Observemos outro exemplo: “Eu tenho namorada”.



NAMORADA

EU

TER

Ilustração 03

Uma criança ouvinte aprende, desde muito pequena, por meio do seu canal auditivo e pela percepção visual, a identificar os sons de sua língua. O surdo grava todas as imagens que vê, mas não ouve, portanto ele não consegue se expressar por meio de sons e palavras igual aos ouvintes.

A pessoa ouvinte é considerada oroauditiva, assim, basta explicar alguma coisa verbalmente para ela aprender ou associar com algo que ela já ouviu. Já a pessoa surda é visoespacial, isto é, precisa ter um contato visual para aprender a mesma coisa, uma vez que as informações linguísticas são recebidas pelos olhos e produzidas no espaço pelas mãos, movimento do corpo e por meio das expressões faciais. Portanto, todo o

vocabulário que um ouvinte tem em palavras, o surdo tem em sinais. Por isso, tentar fazer com que os surdos desenvolvam a fala torna-se tanto para os surdos quanto para quem tenta ensinar um desgaste sobrenatural.

A seguir, discutiremos alguns mitos que a sociedade em geral apresenta sobre os sujeitos surdos e a língua de sinais.

### **3.4 Alguns mitos que envolvem os sujeitos surdos e a LS**

Há muitos mitos que giram em torno dos surdos e das línguas de sinais. Por isso, com o intuito de desconstruir algumas crenças e também em colaborar com a compreensão das análises dos dados, discutiremos os principais mitos, entre eles: a LS é considerada língua ou linguagem? A LS é ou não universal? A LS é apenas o alfabeto datilológico (manual) ou gestos? Todos os surdos são mudos e fazem a leitura labial?

#### **3.4.1 Língua ou linguagem?**

É comum ouvirmos as pessoas usando o termo ‘linguagem’ para referir-se à Libras em vez de ‘língua’, mas qual dos termos é o correto? Para respondermos a esta questão precisamos, primeiramente, entender a diferença entre língua e linguagem. Viotti (2008), com base em Saussure, explica que:

A linguagem é heterogênea e multifacetada [...] e pertence tanto ao domínio individual quanto ao domínio social. Ela é uma capacidade que os homens têm para produzir sistemas simbólicos, ou seja, sistemas de conceitos associados a uma determinada forma, como a língua, as artes plásticas, o teatro, a dança [...] é impossível descobrir a unidade da linguagem, por isso, ela não pode ser estudada como uma categoria única de fatos humanos (p.15).

Em relação à língua, Viotti (2008, p. 15-16) afirma que:

A língua é um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias estabelecidas e adotadas por um grupo social [...] Ela é um fenômeno que está além do domínio individual. O português brasileiro é a língua de uma grande comunidade de pessoas ouvintes, nascidas no Brasil. A Libras é a língua de uma grande comunidade de pessoas surdas nascidas no Brasil. Essas línguas não se limitam a uma ou outra pessoa. Elas nascem e se desenvolvem no âmbito de um grupo social, não no âmbito individual.

Desta forma, podemos concluir que a linguagem é uma forma ampla de comunicação, trocas, intenções, maneira de pensar, agir, expressar o pensamento, intercambiar informações entre seres da mesma espécie ou não. Ela independe de uma língua específica. Assim sendo, um pintor pode expressar sua maneira de pensar por meio de uma pintura independentemente da língua que ele fale. São alguns exemplos de linguagem.

Já a língua é um modo específico de expressar uma linguagem que segue regras sistemáticas que, na maioria das vezes, precisam ser ensinadas ou transmitidas por aqueles que têm o domínio. A língua é, portanto, além de um construto que permite a expressão do pensamento, o idioma que possui status dentro de uma nação.

A Libras foi oficializada no Brasil, em 2002, como a ‘língua’ da comunidade surda e não com a ‘linguagem’. Assim como não nos referimos à língua portuguesa como ‘linguagem portuguesa’, não podemos nos referir à Libras como ‘linguagem de sinais’.

Para Bakhtin/Volochinov (1997, p. 67- 68) a construção do indivíduo e da sociedade é dialógica e construída por meio da língua, que é social, ou seja, adquirindo uma língua os indivíduos estão adquirindo várias visões de mundo. A linguagem é, então, a ação entre duas ou mais pessoas que negociam, ou interagem.

Desta forma, ao considerarmos as discussões em relação à língua e linguagem, neste trabalho, trataremos da língua como um produto social – incluindo aí todas as línguas naturais orais e gestuais; e a linguagem como a forma de comunicação.

### **3.4.2 A língua de sinais é universal?**

Há quem pense que todos os surdos do mundo falam por meio da mesma língua de sinais. Isso não é verdade, pois cada país tem a sua própria língua de sinais. Nos Estados Unidos, por exemplo, os surdos usam como meio de comunicação a Língua de Sinais Americana (ASL) que é diferente da Língua Gestual Portuguesa (LGP) de Portugal que, por sua vez, difere da Língua de Sinais Francesa (LSF) da França e assim por diante.

Em relação às universalidades das línguas de sinais, Gesser (2009, p. 12) destaca que:

[...] está também implícita uma tendência a simplificar a riqueza linguística, sugerindo que talvez para os surdos fosse mais fácil se todos usassem uma língua única, uniforme. O paralelo é inevitável: e no caso de nossa língua oral, essa perspectiva se mantém? Mesmo que, do ponto de vista prático, tal uniformidade fosse desejável, seria possível a existência, nos cinco continentes, de uma língua que, além de única, permanecesse sempre a mesma?

De acordo com o banco de dados do Ethnologue<sup>21</sup>, existem 121 (cento e vinte e uma) línguas de sinais catalogadas, mas é provável que existam muitas outras que ainda não foram descobertas (PIZZIO; QUADROS; REZENDE, 2009).

As pesquisadoras explicam que em um único país é possível haver mais de uma língua de sinais. Esse é o caso do Brasil, por exemplo, em que há duas línguas de sinais: a Língua de Sinais Brasileira (Libras), utilizada pela comunidade surda das zonas urbanas, e a Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), utilizada pela tribo indígena Urubu-Kaapor, da Amazônia (p. 06).

### **3.4.3 A língua de sinais é apenas o alfabeto manual ou gestos?**

Acredita-se que a comunicação em LS ocorra com base apenas no alfabeto manual (datilológico), isso é, sinalizar letra por letra tudo o que se deseja falar. Utilizar apenas o alfabeto para desenvolver uma conversação em Libras, além de cansativo seria extremamente demorado e difícil para compreender as mensagens comunicativas. Segundo Gesser (2009, p.28) “o alfabeto manual, utilizado para soletrar manualmente as palavras (...) é apenas um recurso utilizado por falantes da língua de sinais. Não é uma língua, e sim um código de representação das letras alfabéticas”.

O alfabeto manual é um recurso utilizado para escrever nomes próprios ou de objetos que não tenham um sinal representativo na Libras. Ele é considerado, portanto, um empréstimo linguístico da língua portuguesa. A comunicação em línguas de sinais ocorre por meio de sinais e não apenas por meio do alfabeto manual. Para cada palavra, ou seja, para cada elemento linguístico – verbos, substantivos, adjetivos - há um sinal específico (STELLE; STREIECHEN, 2013).

---

<sup>21</sup>Disponível em: <[www.ethnologue.com/show\\_family.asp?subid=90008](http://www.ethnologue.com/show_family.asp?subid=90008)>. Acesso em 14/07/2012.

Em relação à língua de sinais ser considerada gestos, observa-se que nas últimas décadas alguns estudos linguísticos tentaram comprovar que a língua de sinais não poderia ser considerada gestualidade. Dizer que a LS é composta por gestos parece descaracterizar a língua, visto que houve um esforço sobrenatural para comprovar que a LS é composta por todos os elementos pertinentes às línguas orais.

A respeito das línguas de sinais serem consideradas apenas gestos, Quadros e Karnopp (2004, p.31-37) salientam que:

As pessoas pensam que as línguas de sinais são de fácil aquisição por estarem diretamente relacionadas com o sistema gestual utilizado por todas as pessoas que falam uma língua. Como isso não é verdade, as línguas de sinais são tão difíceis de serem adquiridas quanto quaisquer outras línguas. Precisamos de anos de dedicação para aprender uma língua de sinais, mas com base neste mito, as pessoas pensam que sabem a língua de sinais por usarem alguns gestos e alguns sinais que aprendem nas aulas de língua de sinais. A comunicação gestual usada exclusivamente é extremamente limitada, pois torna inviável a comunicação relacionada com questões mais abstratas. Assim, você vai precisar da língua de sinais para poder comunicar estas ideias. É verdade que você pode comunicar algumas coisas utilizando apenas gestos, assim como você faz quando chega a um país em que é falada uma língua desconhecida por você. Mas, também é verdade que você estará limitado à identificação direta entre o gesto e sua intenção, sem poder entrar em níveis de detalhamento necessário para transcorrer sobre um determinado assunto. Para transcorrer sobre um determinado assunto qualquer, você vai precisar de uma língua.

Atualmente, novos estudos têm surgido com o propósito de identificar a presença e a importância dos gestos nas línguas de sinais. McCleary e Viotti (2011), por exemplo, em seu artigo ‘Língua e gesto em línguas sinalizadas’ destacam que “língua e gesto coexistem nas línguas de sinais, como nas línguas orais” (p. 290).

As autoras explica que cada vez mais as línguas orais vêm reconhecendo o gesto como componente integrante das línguas orais e, dessa forma, a linguística da língua de sinais está na contramão “[...] talvez mais do que nas línguas orais, nas línguas sinalizadas a gestualidade tem um papel central no estabelecimento de léxico e das relações gramaticais, na criação do significado e na organização do discurso” (Op. cit., p. 290).

Desta forma, não podemos considerar que as línguas de sinais são compostas apenas por gestos, pois para gesticular não é preciso seguir regras ou estruturas. Muitos gestos são compreendidos universalmente, mas também não podemos desconsiderar a existência e importância que eles têm na composição das LS.

Assim, consideramos que as discussões trazidas por McCleary e Viotti (2011), a respeito dos gestos, são relevantes para a linguística da LS, bem como para esta pesquisa, visto que o uso de gestos pelos CODAs foram componentes ‘linguísticos’ bastante eficazes na efetivação da comunicação. Assim, em alguns dos segmentos, na apresentação e análise dos dados, no capítulo 5, discutiremos mais sobre essa questão.

#### **3.4.4 Todos os surdos são mudos e fazem leitura labial?**

É muito frequente ouvirmos as pessoas e as mídias dirigirem-se aos surdos utilizando alguns termos, tais como: surdo-mudo, surdinho, mudinho, deficiente auditivo etc. Essas terminologias, na visão da cultura surda, são consideradas um erro social. Portanto faz-se necessário um esclarecimento a respeito dessas denominações:

*Sujeito surdo:* é aquele que se aceita como surdo. É um cidadão politizado que usa a língua de sinais como meio de comunicação e luta por seus direitos.

*Surdo-mudo:* é a mais antiga e incorreta denominação atribuída ao surdo. O fato de uma pessoa ser surda não significa que ela seja muda. A mudez é outra deficiência sem conexão com a surdez. Para ser considerada muda a pessoa deve apresentar problemas relacionados às cordas vocais e ao aparelho fonador que lhes impeçam de produzir sons. Este não é o caso da grande maioria dos surdos. Eles conseguem emitir sons e alguns conseguem se comunicar por meio da fala, mas isso depende do grau da perda auditiva e da assistência de profissionais, como fonoaudiólogos, desde muito pequenos.

*Deficiente auditivo:* este termo costumava ser utilizado pela corrente oralista que defendia o desenvolvimento da fala para que os surdos pudessem ser inseridos à sociedade. Esta corrente tratava o surdo com uma visão clínico terapêutica, em que, depois de diagnosticada a surdez, era classificada como leve, moderada, severa ou profunda com o objetivo de indicar o uso da prótese auditiva (aparelho auditivo).

Os demais termos, como surdinho, mudinho são considerados pejorativos e não devem jamais ser utilizados ao referir-se aos sujeitos surdos. Portanto, para referir-se a uma pessoa surda o termo correto e aceito pelos próprios surdos é ‘surdo(a)’.

Há ainda, dentro da cultura surda, algumas terminologias específicas que são utilizadas para indicar um determinado grupo ou comunidade, tal como apresentado a seguir:



*Povo Surdo*: são todas as pessoas surdas independente do seu grau linguístico. Reis (2006, p.19) explica que a expressão *Povo Surdo* significa uma estratégia de poder, de identidade. E as associações, organizações locais, nacionais ou mundiais de surdos, assim como as lutas, a cultura e as políticas são os fatores que constitui este povo. A autora afirma que “não é uma simples comunidade a quem se podem impor regras, mas uma estrutura forte que se defende, e que tem seus próprios princípios” (p.19).

*Comunidade Surda*: é formada por todas as pessoas que de forma direta ou indireta estão envolvidas com surdos, são eles: amigos, professores, vizinhos, intérpretes, familiares, entre outros.

Outro mito comum, nesta área, é de que todos os surdos são capazes de fazer leitura labial, ou seja, ler os lábios das pessoas enquanto falam, entretanto, nem todos os surdos fazem a leitura labial. A maioria dos surdos não possui um vocabulário em língua portuguesa com o mesmo número de palavras que uma pessoa ouvinte. Portanto, um surdo com facilidade em realizar a leitura labial, ainda que consiga ler todas as palavras que uma pessoa fala, jamais entenderia ou interpretaria tudo o que ela disse. O surdo pode ler nos lábios as palavras, mas se o significado destas palavras nunca lhe foi explicado, ele não poderá entender a mensagem. “O ouvinte não faz ideia do esforço que é para o surdo fazer leitura labial, é difícil entender o que as pessoas dizem, especialmente, quando não articulam bem as palavras, usam bigodes, ficam de lado [...]” (MONTANHER, 2010, p. 16).

Algumas pessoas surdas, principalmente aquelas que têm surdez profunda bilateral, entendem apenas uma pequena fração das palavras ditas e o restante tentam entender pelo contexto. Via de regra, isso funciona como uma pessoa que não domina outra língua estrangeira e tenta entender o que a outra fala captando algumas palavras que sabe traduzir. Esse foi um dos principais motivos que fez com que a metodologia oralista (que tentou, durante cem anos, fazer com que os surdos falassem) fracassasse e deixasse marcas negativas na vida de muitos surdos.

### **3.5 A cultura e as identidades das pessoas surdas**

Dentre as diversas definições antropológicas da palavra Cultura, uma das primeiras se deve ao pesquisador inglês Edward B. Tylor. De acordo com o autor, cultura é o conjunto complexo de conhecimentos, crenças, arte, moral e direito, além de

costumes e hábitos adquiridos pelos indivíduos em uma sociedade (*apud* CUCHE, 2002).

Ultimamente, uma discussão acirrada a respeito da existência de uma cultura e identidade(s) surda(s) vem tomando proporções sérias e importantes nos vários segmentos surdos brasileiros. Em relação à cultura e identidades das pessoas surdas, a professora Mirlene Damázio, uma das autoras de um fascículo didático criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para a capacitação docente intitulado “Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez” (2010), afirma que:

As pessoas com surdez não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda. É no descentramento identitário que podemos conceber cada pessoa com surdez como um ser biopsicossocial (sic), cognitivo, cultural [...] (GARCÊZ, 2011, p. 11).

O primeiro questionamento está relacionado à expressão “pessoas com surdez” que compõe o subtítulo do fascículo. De acordo com a Professora Sandra Patrícia de Faria do Nascimento<sup>22</sup> “A nomenclatura revela uma visão patológica da surdez, negando a perspectiva antropológica e cultural que os identifica como surdos ou pessoas surdas, mas não como pessoas com surdez” (Op. cit., p. 12).

Em relação à afirmação sobre a identidade e a cultura surda, a professora Sandra Patrícia contesta tal afirmação ressaltando que os surdos são multiculturais, mas que o ponto de vista da professora Mirlene Damázio desconsidera totalmente a perspectiva cultural dos surdos refletida na Libras e em sua relação visual com o mundo. Desta forma, a professora destaca que “Os surdos não devem ser reduzidos ao mundo surdo, mas também não devem ser privados dele. Não é justo negar a identidade surda da mesma forma que não seria justo defender um descentramento identitário para os cidadãos brasileiros” (GARCÊZ, 2011, p. 11).

Na concepção de Perlin e Strobel (2008), a cultura surda corresponde às línguas de sinais, história cultural, identidades surdas, leis, literatura surda e muitos outros elementos que fazem parte do povo surdo. O espaço cultural, normalmente, são as Associações de Surdos, locais onde as comunidades surdas se encontram para discutir assuntos relacionados à política, estudos, encontros, eventos, festas e outros.

Para Strobel (2008, p. 24), cultura surda:

---

<sup>22</sup>Sandra Patrícia de Faria do Nascimento é Doutora em Linguística e professora de surdos.

[...] é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo.

A autora defende que a cultura surda é formada por artefatos culturais e estes estão relacionados às experiências visuais, bem como à questão linguística, à literatura surda, às artes visuais, às lutas do povo surdo e a algumas tecnologias que facilitam a acessibilidade dos surdos. Os surdos possuem uma forma peculiar de apreender o mundo, pois suas experiências são adquiridas por meio do canal visual. A língua de sinais constitui o “artefato linguístico” das pessoas surdas e é primordial para a cultura surda. “A cultura está na língua e vice-versa. Não há como separar” (SEGALA, 2010, p.13).

Quando se fala em identidade, procura-se definir o indivíduo com características comuns a todos os indivíduos pertencentes a um determinado grupo e que, principalmente, diferenciem-nos de outros grupos. Desta forma, tenta-se classificar o sujeito pela cor da pele, condição social ou econômica, nacionalidade, orientação sexual ou até mesmo pela presença ou não de uma deficiência.

As peculiaridades de um determinado grupo, porém, não podem ser generalizadas e tomadas como parâmetros para caracterizar ou descaracterizar os indivíduos pertencentes ao grupo. Devemos, portanto, considerar que cada ser humano é único e, embora pertencente a um determinado grupo ou classe social, não irá jamais apresentar todas as características a que se atribuem ao grupo a que ele pertence. Isso pode causar transtornos e até preconceitos.

Em se tratando do povo surdo, Perlin (1998) descreve alguns tipos de identidades que podem ser encontradas entre os sujeitos surdos:

*Identidade surda:* são os surdos que se reconhecem como surdos e usam a língua de sinais como meio de comunicação.

*Identidade incompleta:* são os surdos que não se aceitam, negam a identidade surda e desenvolvem sentimento de inferioridade em relação aos ouvintes.

*Identidade de transição:* são os surdos oralizados, isto é, falam a língua portuguesa, no caso do Brasil, e, em certo momento, descobrem a comunidade surda e passam do mundo ouvinte para o mundo surdo.

*Identidade embaçada:* são os surdos que não conseguem captar a representação da surdez. Comunicam-se por meio de alguns sinais ou gestos caseiros, pois nunca tiveram contato com a língua de sinais.

*Identidade híbrida:* fazem parte desta identidade os surdos que nasceram ouvintes e com o tempo se tornaram surdos. Usam a língua de sinais e, no caso do Brasil, também falam a língua portuguesa. Aceitam-se como surdos e participam das associações e movimentos surdos “é na posse da língua de sinais que o sujeito surdo construirá a identidade surda [...] A maioria das narrativas tem como base a ideia de que a identidade surda está relacionada a uma questão de uso da língua” (STROBEL, 2008, p. 89).

*Identidade flutuante:* são os surdos que têm consciência de sua surdez, porém desprezam a cultura surda, não participam de associações e lutas políticas. Seguem a representação da identidade ouvinte.

*Identidade diáspora:* são os surdos que, devido à necessidade de trocar experiências, passam de um país a outro, de um estado a outro, ou ainda de um grupo surdo a outro.

Para Perlin (1998), a construção da identidade cultural dos surdos se dará no reconhecimento de si perante seus pares surdos e perante os ouvintes. Os espaços de cada cultura devem ser compreendidos para que o indivíduo compreenda a si mesmo como surdo com orgulho e dignidade (*apud* CALDAS, 2012, p. 142-143).

As particularidades comuns de um determinado grupo, porém, não podem ser generalizadas e tomadas como parâmetros para caracterizar ou descaracterizar os indivíduos pertencentes ao grupo. Devemos, portanto, considerar que cada ser humano é único e, embora pertencente a um determinado grupo ou classe social, não irá jamais apresentar todas as características que se atribuem ao grupo a que ele pertence. Isso pode causar transtornos e até preconceitos.

Autores, como Kuper (2002) e Ortiz (2000), discutem a questão essencialista comum e, muitas vezes, implícita nos estudos que envolvem a identidade. Os autores argumentam que, ao determinar que um indivíduo pertence a um determinado grupo, pode gerar uma visão essencialista em que se espera que tal indivíduo se comporte da mesma forma que todos os demais membros daquele grupo.

Para Hall (2006), a identidade tem sofrido rupturas progressivas no decorrer dos anos. Segundo ele, na Pós-Modernidade, os indivíduos têm várias identidades que se

sobressaem de acordo com cada contexto e momentos da vida. E elas se constroem a partir de interação com seus pares. Muitas vezes os indivíduos se espelham em seus protótipos fixados pela mídia e usam conceitos firmados ao longo das gerações para formar sua personalidade e/ou identidade. “O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2006, p. 12).

O sujeito, desta forma, não possui mais uma identidade única e imutável, mas uma personalidade versátil, composta de várias identidades mescladas e acrescentadas e ou transformadas ao longo de sua existência. “O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura” (Op. cit. 2006, p. 12).

Todo conhecimento adquirido e que depois pode ser lapidado ou transformado, corrigido ou acrescentado, para ser novamente repassado adiante é o que caracteriza a categoria humana. O saber é fruto de milhares de anos de evolução, por isso toda forma de cultura e conhecimento é válido e deve ser respeitado. Muitos conceitos e tabus que soam estranhos em uma geração podem ser absolutamente normais em outra época ou lugar.

Hall (2006), ao referir-se à problemática das várias identidades culturais que envolvem os seres humanos, ressalta que:

O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987 *apud* HALL, 2006, p. 12-13).

Diante disso, torna-se difícil construir grupos que se assemelhem em suas características, sejam elas físicas ou psíquicas, pois cada indivíduo é único. “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente [...]” (Op. Cit., 2006, p.13).

Por isso, determinar que uma pessoa, pelo fato ser surda, terá necessariamente que fazer uso de aparelhos auditivos, língua de sinais, leitura labial, conviver com a comunidade surda, apresentar problemas relacionados à escrita, ter aptidões artísticas entre outras características, pode também ser a adoção de uma postura essencialista, pois os surdos são pessoas, portanto, com características, desejos e talentos únicos. De acordo com Rosa (2012, p.23), “legitimar uns e descaracterizar outros é fazer uma fronteira dentro da própria comunidade surda. É ignorar anos de luta de um povo em troca de um *status*, o que não é desejável”.

A autora continua:

É preciso lembrar que a identidade muda de sujeito para sujeito, e de momento para momento, ela não é fixa. Não há um modelo para a identidade do sujeito surdo; a identidade sofrerá modificações de surdo para surdo em vista de suas representações históricas, sociais e visuais. Assim como dependendo do momento o surdo pode identificar-se com um, com outro ou com diversos grupos simultaneamente (ROSA, 2012, p. 23).

Desta forma, podemos concluir que, embora possamos classificar cada surdo de acordo com as suas características, grupo social, ambiente em que foi criado, vive ou foi inserido, língua que utiliza, não se pode buscar uma uniformização nos critérios que definem as suas identidades, nem tão pouco procurar certas peculiaridades. Um grupo de surdos pode ser classificado por seus pontos em comum, mas não se pode rotular individualmente uma única pessoa baseando-se nas características do grupo a que pertence.

No capítulo a seguir, abordaremos o percurso metodológico da pesquisa, no qual apresentaremos os sujeitos e sua relação com as línguas, a metodologia de pesquisa adotada, bem como a forma de coleta de dados. Alguns autores serviram de base para as escolhas efetuadas, tais como Fonseca (1998), Goldenberg (2004), entre outros.

## CAPÍTULO 4

Este capítulo está dedicado à apresentação do percurso metodológico desta pesquisa e também à descrição dos sujeitos e familiares com quem eles convivem.

### 4.1 Percurso metodológico

Após a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Centro-Oeste, para a realização do projeto de pesquisa proposto, entregamos aos familiares o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos 1 ao 8), para que tomassem ciência do estudo e assinassem os termos.

Assim, tendo em vista os objetivos delineados para esta pesquisa, utilizamo-nos da coleta de registros por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários e de filmagens que, posteriormente, foram selecionadas e armazenadas no Banco de Dados de Interações Multilíngues (BDIM)<sup>23</sup>.

Os vídeos foram editados e as cenas de interações em Libras foram legendadas para melhor compreensão dos diálogos. Os dados foram coletados periodicamente (quinzenal ou mensalmente) a partir do mês de agosto de 2012 a outubro de 2013 com cerca de duas horas diárias de filmagens para cada sessão.

Todas as filmagens foram realizadas por mim, pesquisadora/observadora em diversos momentos e situações: enquanto as crianças brincavam com os cachorros, galinhas e outros animais domésticos; quando estavam em contato com a mãe e com outros membros da família; na escola e em minha casa quando me visitavam.

Além da entrevista<sup>24</sup> aplicada ao pai e à avó dos CODAs, houve várias conversas informais principalmente com a avó materna que está mais em contato com os CODAs do que o pai e o avô.

As fontes de dados desta pesquisa são constituídas de notas de campo, de transcrição e descrição de vídeos (interações), ou seja, nesta dissertação também se

---

<sup>23</sup>O Banco de Dados de Interações Multilíngues (BDIM) está em construção sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Cibele Krause-Lemke e só poderá ser compartilhado mediante autorização por um dos membros do grupo.

<sup>24</sup>As questões que contemplam a entrevista semiestruturada encontram-se anexadas no final deste trabalho. Salienta-se que as perguntas da entrevista foram feitas oralmente por mim, pesquisadora, e gravada em áudio para a análise. Esta estratégia de responderem as questões oralmente e não por escrito foi preferência dos próprios informantes.

incorporam alguns vídeos, sem transcrição, nos quais apresentamos diálogos entre mãe e filhos em Libras.

A análise dos dados está composta por cinco categorias divididas em vinte segmentos, nos quais foram inseridas algumas fotos que são fragmentos dos vídeos. As quatro primeiras categorias pertencem às análises das práticas linguísticas de **P** e as demais estão relacionadas à aquisição da linguagem por **M**.

Os caminhos metodológicos desta pesquisa destacam-se por suas abordagens qualitativa e etnográfica de investigação com pressupostos teóricos para o estudo de caso.

Em relação à pesquisa etnográfica, Fonseca (1998, p. 58) explica que ela proporciona ao pesquisador a oportunidade de mergulhar no contexto em que vai estudar para se apropriar das informações. Este tipo de abordagem leva-nos a significar e pensar em temas macroscópicos de forma que podemos relacionar a outros temas mais amplos. Ela ressalta ainda que “o ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, ‘nativos em carne e osso’” (FONSECA, 1998, p. 58).

Nesse sentido, Lüdke e André (1986), citados por Simionato (2012, p. 123), destacam que esse tipo de pesquisa trata-se de um procedimento aberto e flexível que possibilita ao pesquisador a imersão direta no contexto pesquisado e a interação com os sujeitos da pesquisa, uma vez que ele deve permanecer um longo tempo junto ao grupo.

Os autores apontam outras vantagens do estudo de caso etnográfico, dentre elas destacam a modalidade de pesquisa que visa à descoberta; enfatizam a interpretação em contexto e retratam a realidade de forma completa e profunda; possibilita o uso de variadas fontes de informações, representa os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, permitindo o uso de uma linguagem e forma mais acessível para a elaboração dos relatórios (SIMIONATO, 2012, p. 124).

Sobre o estudo de caso, Goldenberg (2004) explica que esta ação não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e



exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a inserção na realidade social, não conseguida pela análise estatística (GOLDENBERG, 2004, p. 33-34).

A seguir faremos uma breve descrição dos sujeitos envolvidos na pesquisa e demais membros da família. Inicialmente, apresentamos **P**, o primeiro filho, o qual tem oito anos de idade e frequenta o 4º ano do ensino fundamental, em uma escola municipal em uma cidade do interior do Paraná.

**P** começou a demonstrar interesse em aprender línguas aos três anos de idade. Desde então, tem-se observado sua facilidade tanto na aquisição das línguas quanto em aprender assuntos considerados difíceis para sua idade. Apesar de não ter muito contato com pessoas falantes da língua portuguesa, na norma culta, consegue comunicar-se de forma correta, com concordância e com um amplo vocabulário.

O segundo sujeito é **M**, filho caçula, o qual tem 01 ano e três meses de idade. Ele pronuncia várias palavras monossílabas como tata (papai), mama (mamãe), gaoa (água) entre outras. Faz tentativas de sinalizar alguns vocabulários cotidianos, em Libras, tais como: pássaro, cachorro, carro e outros.

A família pertence à classe média baixa. O avô tem 67 anos de idade e estudou até a 4ª série do ensino fundamental. Ele trabalha como autônomo em uma pequena empresa e é o principal mantenedor da família. A avó tem 70 anos de idade e frequentou a escola até a 3ª série do ensino fundamental. Ela não trabalha fora, visto que apresenta sérios problemas de saúde nas pernas o que a impede de andar por muito tempo.

O pai dos sujeitos da pesquisa tem 41 anos de idade e possui o ensino médio completo. É uma pessoa bastante simples, tímida e de pouca fala. Ele é descendente de ucranianos e a comunicação entre seus pais sempre ocorreu por meio da língua ucraniana. Por isso, quando ele fala em Português traz marcas dessa língua. Atualmente, ele trabalha em um frigorífico na mesma cidade em que reside com a família.

A mãe dos CODAs tem 35 anos de idade e possui o ensino médio completo. Ela ficou surda aos seis meses de idade depois de uma brusca queda do colo de sua tia, quando bateu fortemente a cabeça e desenvolveu, assim, um edema grave, o que causou sua surdez. Com seus pais e esposo ela se comunica por meio de gestos caseiros, leitura labial e escrita, visto que eles não dominam a Libras.

Atualmente, ela tem se dedicado aos serviços do lar e, nas horas vagas, faz toalhas e tapetes de crochê para vender. No momento, está se preparando para prestar o vestibular para o curso de pedagogia. Antes de seus filhos nascerem, ela trabalhava em

lojas e supermercados da cidade, mas devido aos problemas de saúde de sua mãe (a avó dos CODAs), ela precisa tomar conta da casa e dos filhos, por isso não voltou a trabalhar fora.

A mãe é uma pessoa muito dedicada, carinhosa e responsável. Seu esposo e seu pai ficam muito tempo ausentes de casa e sua mãe (a avó dos CODAs), conforme dito, apresenta problemas de saúde e nem sempre tem disposição para tomar conta dos afazeres domésticos e dos netos. Por isso, a mãe é quem sempre faz as compras de roupas, remédios, materiais escolares para os filhos; acompanha **P** à escola todos os dias e participa das reuniões escolares, festinhas de aniversário, enfim, faz tudo o que qualquer outra mãe faz em relação aos filhos e à família.

Salientamos que, no decorrer das gravações, os sujeitos nem sempre correspondiam aos nossos anseios. Houve momentos em que encontrávamos um dos CODAs doente ou indisposto. **P**, inicialmente, fechava-se no quarto e não queria conversar com ninguém. Como as filmagens eram frequentes, achamos melhor deixar uma câmera com a família para filmarem alguns momentos. Assim, não tirávamos a privacidade da família e também a naturalidade da pesquisa, entretanto não tivemos êxito, pois o pai e o avô dos CODAs passam muito tempo fora de casa e a avó diz não ter muito jeito com a tecnologia. Assim, apenas a mãe tinha disposição, mas as filmagens realizadas por ela não deram resultados positivos. Como nosso foco era a comunicação dela com os filhos, não era possível para ela filmar ao mesmo tempo em que desenvolvia uma conversação com os filhos. Assim, quinzenalmente ou mensalmente, conforme dito, eu mesma realizava as filmagens.

Outra dificuldade relacionada à coleta de dados foi a resistência dos membros da família em serem filmados. A avó, por exemplo, deixou claro desde o princípio de que poderia colaborar respondendo a todas as questões relativas aos netos e à filha surda, mas que não gostaria de ser filmada. O pai não se incomodava muito com a câmera, mas, em minha presença, ele sempre demonstrou-se tímido mantendo-se calado na maior parte do tempo. O avô nunca estava presente nos momentos de coleta e, mesmo que estivesse, não nos permitiria filmá-lo, pois parece ser uma pessoa introvertida. Por isso, não foi possível analisarmos segmentos que contemplassem a comunicação entre os CODAs e demais membros da família.

Mesmo diante das dificuldades encontradas em nossa coleta de dados, acreditamos que o objetivo principal desta pesquisa, investigar o processo de aquisição da Libras pelos CODAs, foi atingido.

## CAPÍTULO 5

### 5.1 Análise e discussão dos dados

Nesta parte do trabalho, apresentamos a análise dos dados que se dividem em cinco categorias, as quais foram elaboradas partindo do exercício de leitura do conteúdo dos dados sendo que: a primeira trata-se de um segmento em forma de entrevista na qual **P** destaca as línguas envolvidas no contexto multilinguístico em que ele e seu irmão estão expostos, bem como a importância que cada língua representa na efetivação da comunicação com a mãe e com os demais membros da família.

A segunda categoria está relacionada à alternância de línguas, fenômeno detectado em situações comunicativas entre **P**, **M** e a mãe, discutido neste trabalho.

Na terceira categoria, apontaremos o bimodalismo presente em alguns contextos comunicativos de **P**, **M** e a mãe.

Na quarta categoria apresentaremos algumas situações em que **P** se comunica por meio da Libras sem recorrer ao bimodalismo.

A quinta categoria diz respeito às sessões em que **M** adquire a Libras na interação com a mãe, de forma natural. Neste sentido, destacaremos algumas tentativas de **M** em sinalizar, destacando, em alguns segmentos, o estágio pelo qual esse CODA estava passando no decorrer da pesquisa.

Os dados aqui analisados foram selecionados com o intuito de revelar como ocorre a aquisição da Libras pelos CODAs e as estratégias linguísticas por eles utilizadas, objetivos delineados nesta pesquisa. O número total de dados durante a pesquisa não foi quantificado, visto que foram muitos, porém selecionamos aqueles que nos pareceram ser mais significativos para a análise qualitativa e etnográfica, definidos a partir do estudo de caso.

No decorrer das análises, usaremos glosas<sup>25</sup> para destacar a sinalização em língua de sinais e entre aspas a tradução em português, por exemplo:

GOSTAR MAÇÃ (Libras). “Eu gosto de maçã” (Português).

### 5.2 Primeira categoria: **P** e sua relação com as línguas

---

<sup>25</sup>Glosas (sistema de anotação) são formas de representar em palavras da língua portuguesa, por meio de letras escritas em caixa-alta, o que foi sinalizado em línguas de sinais.

Essa categoria está subdividida em seis segmentos e a sua base refere-se a uma única entrevista com **P**, realizada quando ele tinha 8 anos e 9 meses de idade. Tal entrevista teve como objetivo verificar se **P** tinha consciência da diversidade linguística em que está envolvido no contexto onde vive. Para isso, aproveitei o momento em que estávamos sozinhos, no pátio de sua casa, para que, dessa forma, ele não se desconcentrasse e desistisse de responder às perguntas. Esclarecemos que não colocamos a entrevista na íntegra, pois era muito longa. Assim, selecionamos os segmentos que julgamos importantes para esta análise.

### 5.2.1 Segmento 1: (Maio de 2013)

Neste segmento, **P** fala das línguas envolvidas no seu contexto familiar e escolar e, inclusive, indica as pessoas que usam as respectivas línguas<sup>26</sup>.

1. **Pesq.**<sup>27</sup>. Oi
2. **P.** Oi
3. **Pesq.** Tudo bem?
4. **P.** Tudo
5. **Pesq.** Como é que fala oi em Libras?
6. **P.** Assim ó (faz o sinal de OI em Libras).
7. **Pesq.** Hum joia. (.) quem tanto que fala Libras aqui na tua casa?
8. **P.** Eu e a mãe
9. **Pesq.** E aqui falam outras línguas ou só a Libras? Que línguas que falam aqui na tua casa?
10. **P.** Inglês, português, Libras(:) ucraniano e alemão.
11. **Pesq.** Nossa, quantas línguas, hein P? Quem que fala português?
12. **P.** Eu, a vó, o vô e o pai
13. **Pesq.** Me diga uma coisa, P, você falou que falam português,
14. Libras, alemão, ucraniano e inglês aqui? Quem que fala ucraniano?
15. **P.** O pai
16. **Pesq.** Seu pai? Você sabe falar alguma coisa em ucraniano?
17. **P.** (...) Não
18. **Pesq.** Quem que fala alemão?
19. **P.** O vô e a vó.
20. **Pesq.** Quem que fala em inglês aqui?
21. **P.** (...) Eu
22. **Pesq.** E lá na sua escola, eles falam outras línguas?
23. **P.** Só os funciona[x]ios -alguns funciona[x]ios - que falam ucraniano].
24. **Pesq.** Como que é? Não escutei você falar?
25. **P.** Tem algumas pessoas lá na escola funciona[x]ios que falam ucraniano. (Ele pronuncia
26. com o R tal como funciona[x]ios).
27. **Pesq.** Ah você escuta eles falando ucraniano?
28. **P.** Uhum
29. **Pesq.** Você entende alguma coisa?
30. **P.** Nada, eu não sei falar ucraniano.
31. **Pesq.** Ah, e lá na casa na sua avó e do seu avô, quando você vai com seu pai
32. eles falam em ucraniano?

<sup>26</sup> Os dados não seguiram um padrão de transcrição totalmente literal.

<sup>27</sup> “**Pesq.**” refere-se à “pesquisadora”; **P** refere-se ao primeiro sujeito e **M** ao segundo.

33. **P.** (...) Sim.
34. **Pesq.** É? Você escuta eles falando, então? Uhum. Lá na sua escola as crianças sabem falar
35. Libras?
36. **P.** Não.
37. **Pesq.** Não? E a professora sabe alguma língua?
38. **P.** A professora sabe falar ucraniano↓
39. **Pesq.** Sua professora sabe falar ucraniano?
40. **P.** e português

É possível perceber que **P** tem consciência de todas as línguas envolvidas em seu contexto familiar e escolar, conseguindo denominar cada uma das línguas (turno 10), bem como indicar as pessoas que fazem uso dessas línguas (turnos 8,12, 15, 19, 21, 23, 25, 31, 38 e 40).

No turno 10, **P** pronuncia “ucrânio” ao invés de “ucraniano”, mas logo que percebe a minha pronúncia (turno 15), ele se autocorrige e, no turno 30, fala “ucraniano”. Em relação à (re)significação, por meio da autocorreção e reformulações que as crianças realizam em relação à fala, Lier-De Vitto (1997, p. 28) afirma que “essas habilidades metalinguísticas explicitariam, no campo da aquisição da linguagem, o momento em que a criança começa a tomar consciência da inadequação de sua fala e a corrigir-se”.

No segmento 4, mais abaixo, **P** revela sua preferência pela LI e neste segmento (turno 10) observa-se que o inglês é a primeira língua citada por ele. Isso se deve ao fato de que a LI serve para **P** compreender os vários jogos pelo computador, portanto, podemos afirmar que esta língua desempenha um caráter lúdico em relação às outras línguas às quais **P** tem acesso em sua casa e contexto.

Prosseguindo com a análise, verificamos que **P** pronuncia as palavras que possuem um “r” tal como o ‘r’ carioca, conforme a palavra funciona[x]ios (turnos 23 e 25). Isso pode ocorrer tanto pela influência da língua alemã quanto do ucraniano. A fim de compreender melhor essa questão, estamos realizando, à parte, uma pesquisa em relação à interferência dos sons de uma língua sobre a outra, mas ainda não há resultados conclusivos sobre tal.

No turno 30, quando lhe pergunto se sabe alguma coisa em ucraniano, **P** responde “Nada, eu não sei falar ucraniano”. Assim, surge a seguinte questão: se **P** conseguiu aprender/adquirir todas as línguas que são faladas em sua casa, e inclusive aprende inglês sozinho pelo computador, por que não sabe nenhuma palavra em ucraniano? Para isso temos três hipóteses: a primeira é porque essa é a língua que os CODAs têm menos contato, pois apesar de os avós paternos falarem a

língua ucraniana, eles residem no interior, bem distante da cidade onde vivem os CODAs; a segunda deve-se ao fato de o pai não se comunicar por meio dela, visto que na família dos CODAs ninguém conhece essa língua; e a terceira hipótese é a de que **P** possa estar omitindo seu conhecimento dessa língua.

### 5.2.2 Segmento 2: (Maio de 2013)

Esse segmento, sequência da entrevista, diz respeito à consciência de **P** em relação à surdez da sua mãe.

1. **Pesq.** E a sua mãe, não fala português?
2. **P.** Ué, ela é surda, né?
3. **Pesq.** Ah, e ela já contou para você porque ela é surda?
4. **P.** Não
5. **Pesq.** Nunca contou pra você? Nem a vó?
6. **P.** A vó sim
7. **Pesq.** O que a vó contou para você?
8. **P.** Que a mãe caiu com a cabeça (coloca a mão na cabeça)
9. **Pesq.** Caiu, bateu a cabeça?
10. **P.** Uhum
11. **Pesq.** Daí ficou surda?
12. **P.** Uhum

A resposta dada por **P**, no turno 2, demonstra que, apesar da sua pouca idade, tem consciência de que a diferença linguística da sua mãe vem como consequência da sua surdez, e cita inclusive, a causa da surdez, quando questionado sobre tal tema. Para **P**, o fato de sua mãe ser surda implica em apenas falar uma língua diferente, ou seja, não acarreta em nenhum tipo de problema. Por isso, ele fala da surdez de forma muito natural.

### 5.2.3 Segmento 3: (Maio de 2013)

Neste segmento, **P** fala nas três línguas: alemã, inglesa e Libras, durante a entrevista.

1. **Pesq.** E você sabe alguma coisa em alemão
2. **P.** Heiß
3. **Pesq.** Heiß? O que quer dizer isso?
4. **P.** Heiß quer dizer quente
5. **Pesq.** A sua avó e seu avô conversam em alemão?
6. **P.** (...) Sim

7. **Pesq.** Como que você aprendeu inglês?
8. **P.** Pelo computador e por maquininhas. Sabia que “A” em inglês é “E”?
9. **Pesq.** É “e” é?
10. **P.** Uhum
11. **Pesq.** Legal fale alguma coisa em inglês pra eu ver.
12. **P.** (...) *Loveu, Loviu lo* [viu]
13. **Pesq.** *Love*. O que quer dizer *love*?
14. **P.** *Love* quer dizer amo
15. **Pesq.** Amo?
16. **P.** Sim
17. **Pesq.** O que mais que você sabe?
18. **P.** Também sei(:) *hello* -
19. **Pesq.** *Hello* quer dizer o quê?
20. **P.** Oi
21. **Pesq.** Oi? Hum, o que mais?
22. **P.** (olhou para o cachorro que estava na casinha ao lado) (...) *dog*.
23. **Pesq.** *Dog* é o quê?
24. **P.** *Dog* é cão.
25. **Pesq.** Cão?
26. **P.** Uhum
27. **Pesq.** E libras como é que faz cão... é ...cachorro em libras?
28. **P.** CACHORRO (sinaliza cachorro conforme a imagem 1, mais abaixo)
29. **Pesq.** Hum e o que mais você sabe falar em libras?
30. **P.** BORBOLETA (sinaliza borboleta)
31. **Pesq.** O que é isso?
32. **P.** BORBOLETA [ARRANHA (Ele pronuncia com o R tal como A[x]anhá. **P** faz os sinais
33. dos animais conforme mostram as imagens 1, 2 e 3 mais abaixo).

É pertinente ressaltarmos que, diante da câmera, **P** demonstra-se um pouco inseguro para falar as línguas. Ele não está habituado com essa situação e, além do mais, não é incentivado para a pronúncia das palavras, já que em seu entorno não há esta preocupação. Portanto, o uso das línguas está atrelado a fins comunicativos, o qual se dá de forma natural, sem correções de outros. Assim trazemos novamente as palavras de Krashen (1981, p.1) “os falantes não estão preocupados com a forma de suas sentenças, mas sim com as mensagens que eles estão exprimindo e entendendo”.

Podemos observar que algumas pronúncias de **P**, em relação ao inglês, também ocorrem com alguns equívocos, mas lembremos de que a variação linguística ou o julgamento de estar usando a norma padrão ou não das línguas, não estão elencados em nossos objetivos de pesquisa, até porque **P** é um aprendiz autônomo da língua inglesa e não há alguém em casa que lhe dê um *feedback*.

Nos turnos 28, 30 e 32, **P** sinaliza alguns animais, conforme as imagens extraídas das filmagens:





CACHORRO

Imagem 1

BORBOLETA

Imagem 2

ARANHA

Imagem 3

Ao analisarmos os sinais realizados por **P**, observamos que ele utiliza os parâmetros linguísticos da Libras: configuração de mãos (forma das mãos), locação (lugar do corpo onde incide a mão configurada) e movimento com muita eficiência. Isso se configura em fluência da Libras, visto que os sinais fluem naturalmente.

Percebe-se, de um modo geral, que as crianças apresentam mais facilidades para adquirir/aprender a Libras do que os adultos. Esta é uma língua que necessita de coordenação motora para realizar os sinais. Talvez esse seja o fator que indica a facilidade das crianças, pois elas estão no processo de desenvolvimento motor, enquanto que adultos, que não possuem essas habilidades motoras, podem apresentar mais dificuldades na aquisição/aprendizagem da Libras.

#### 5.2.4 Segmento 4: (Maio de 2013)

Neste segmento **P** manifesta-se em relação às línguas e indica sua mãe como a pessoa responsável pelo seu aprendizado da Libras.

1. **Pesq.** Me diga uma coisa,
2. **P.** qual das línguas que você gosta mais, Libras, inglês, alemão, português?
3. **P.** Inglês
4. **Pesq.** Inglês você acha mais legal?
5. **P.** Uhum
6. **Pesq.** E Libras, você acha legal?
7. **P.** Sim
8. **Pesq.** E como é que você aprendeu Libras?
9. **P.** Porque a mãe me ensinou.
10. **Pesq.** A mãe foi ensinando você?
11. **P.** Uhum

No decorrer da pesquisa, percebemos que **P** coloca todas as línguas no mesmo patamar, ou seja, não há superioridade ou inferioridade entre as línguas envolvidas. Todas são consideradas línguas com o mesmo valor e *status*.

Do turno 8 ao 11, **P** declara que aprendeu a Libras com a sua mãe. Desta forma, por meio da resposta de **P**, observamos que a Libras é adquirida por ele na interação com a mãe surda. Assim, compreende-se que a figura da mãe, seja ela surda ou ouvinte, torna-se fundamental no processo da aquisição da linguagem, seja verbal ou de sinais, assim como reiteram os autores Bruner (1997), Vygotsky (1991), De Lemos (1982; 1986a;) e outros que consideram a fala materna fundamental para o desenvolvimento das habilidades linguísticas da criança. “A aquisição da linguagem pela criança requer muito mais assistência das pessoas que dela cuidam, assim como a interação com eles” (BRUNER, 1997, p. 67).

Borges e Salomão (2003) trazem importantes reflexões sobre a aquisição da linguagem, com ênfase especial nas relações da criança com a mãe. Assim, as autoras enfatizam que “as mães, de uma forma geral, utilizam uma fala simples, repetitiva, gramatical e semanticamente ajustada ao nível de compreensão e interesse da criança” (p.329).

Bakhtin/Volochinov (1997, p. 67-68) também dá um enfoque importante nessa relação linguística, afetiva e subjetiva da mãe com o filho:

[...] as **palavras**<sup>28</sup> da mãe contribuem para revelá-la com seu tom emotivo-volitivo que impregna o clima em que se individualiza e se estrutura a personalidade da criança, um clima imbuído de amor no qual ela encontrará seu primeiro movimento, sua primeira postura no mundo.

Ressaltamos que nem todos os surdos se comunicam por meio da língua de sinais. Há muitos surdos, principalmente aqueles que vivem no interior, que não tiveram contato com outros surdos adultos, professores e intérpretes fluentes na língua de sinais que se comunicam por meio de gestos naturais criados no seio familiar.

Os filhos ouvintes de uma mãe surda que não se comunicam por meio da língua de sinais, provavelmente, não teriam a facilidade comunicativa que os CODAs, **P** e **M** apresentam.

### 5.2.5 Segmento 5: (Maio de 2013)

---

<sup>28</sup>Grifo nosso. As “palavras” aqui compreende-se por aquelas sinalizadas pela mãe.

Neste segmento, ainda parte da entrevista, **P** faz certa confusão entre as línguas.

1. **Pesq.** E o seu irmãozinho sabe falar alguma coisa em Libras?
2. **P.** Bem ele só sabe falar quente.
3. **Pesq.** Quente? Em Libras?
4. **P.** (aproxima-se de M e diz) fale [**Heiß, Heiß**] (**M**, porém, ignora o irmão e entra para
5. casa. **P** volta-se para mim em silêncio).
6. **Pesq.** Mas o que quer dizer [**Heiß**]?
7. **P.** Ué, quente.
8. **Pesq.** Mas que língua é essa?
9. **P.** (Silêncio) Ele sempre faz assim oh (chacoalha a mão para cima e para baixo)
10. **Pesq.** (risos) mas que língua é essa [**Heiß**]?
11. **P.** (meio constrangido) Ué é alemão
12. **Pesq.** Ah, bom, então não é Libras, né?
13. **P.** Uhum
14. **Pesq.** Legal

Esse segmento comprova que, para **P**, não há distinção em relação à equivalência das línguas. No turno 1, eu lhe pergunto: “E o seu irmãozinho sabe falar alguma coisa em Libras?”, **P** faz certa confusão entre a Libras e a língua alemã (turno 4), pedindo para **M** falar [**Heiß**] (“quente” em alemão). Eu esperava que ele pedisse ao irmão para sinalizar “quente” em Libras, já que a pergunta era sobre essa língua. **P** percebe que havia confundido as línguas, Libras e alemã e, um tanto constrangido, diante da minha pergunta “mas que língua é essa [**Heiß**]?” (turno 10) ele responde: “Ué é alemão” (turno 11). Se a LP e a Libras são as línguas maternas de **P**; as LA e LI sua L2, verificamos neste turno a interferência da L2 na L1 (neste caso da LA na Libras). Scarpa e Pires (2011) destacam que as pesquisas de aquisição têm se concentrado na interferência da L1 sobre a L2, prestando pouca atenção na influência da L2 na L1 (p. 158). Já, Calvet argumenta que: “quando um indivíduo se confronta com duas línguas que utiliza vez ou outra, pode ocorrer que elas se misturem em seu discurso e que ele produza enunciados bilíngues” (CALVET, 2002, p.43).

Para esse CODA todas as línguas são recursos comunicativos e não há, por parte dele, nenhuma preocupação em definir qual das línguas deverá usar em determinadas situações. Por isso, a transição entre as línguas torna-se ainda mais constante no contexto multilinguístico em que **P** vive. Na segunda categoria, logo mais abaixo, discutiremos sobre o processo de alternância de línguas, fenômeno utilizado por **P** como estratégia linguística.

### 5.2.6 Segmento 6: (Maio de 2013)

Este segmento demonstra que **P** não tem certeza com quem aprendeu a LP, afirmando que foi com a sua mãe.

1. **Pesq.** E quem ensinou você falar tão bem o português assim. Você fala
2. bem certinho.
3. **P.** (...) A mãe.
4. **Pesq.** A sua mãe? (risos), mas a sua mãe é surda! (risos)
5. **P.** É que- é que ela foi (...), a mãe e o pai.
6. **Pesq.** (Risos)
7. **P.** Não, o pai não, a vó.
8. **Pesq.** A sua mãe ensinou você falar português?
9. **P.** Não, ela não me- ela só me ensinou as palavras(:) português.
10. **Pesq.** Mas escrita?
11. **P.** Uhum
12. **Pesq.** Ah, bom, mas não falando, né? Por que a sua mãe fala?
13. **P.** Não.
14. **Pesq.** Não, ela só fala em Libras, né?
15. **P.** Uhum
16. **Pesq.** Muito bem.

Novamente percebemos a significativa contribuição da mãe no desenvolvimento linguístico de **P**. Tanto assim que ele atribui a ela o fato de falar tão bem o português (turnos 3 e 9).

Há um consenso entre alguns autores de que a aquisição da L2 por adultos ocorre com base em sua L1, ou seja, o adulto se apoia em sua língua materna para aprender uma segunda língua. Stern (1970, p. 64), citado por Figueiredo (1995), afirma que “a presença da primeira língua no indivíduo aprendendo uma segunda língua é um fator que não pode e não deve ser ignorado”. Segundo o autor, as regras e hábitos de L1 interferem na aquisição da L2 ocasionando, portanto, erros, pois o indivíduo irá apoiar-se na estrutura de L1 para produzir a L2) (Op. cit. p. 42).

Pizzio & Quadros (2011, p.64) em relação à influência da L1 na aquisição da L2, enfatizam que:

Esta estratégia pode ser comparada àquela utilizada por falantes iniciantes de uma L2, que se utilizam de padrões de sons de sua língua nativa para ajudar a lembrar de padrões de sons da nova língua que eles estão aprendendo como L2. Posteriormente, os aprendizes de L2 abandonam essa estratégia, no momento em que aprendem a estrutura fonológica da língua de sinais.

As autoras afirmam, também, que ao iniciar o aprendizado de uma L2, o indivíduo tende a levar resquícios e raciocínios gramaticais de sua língua de origem.

Isso ocorre de maneira progressiva à medida que a idade da pessoa avança. Assim sendo, a presença de sons oriundos da primeira língua, ou língua materna original se fará cada vez mais evidente quanto mais adulta for a pessoa.

Este princípio, porém, não é sustentável quando nos referimos à aquisição de L2 por crianças envolvidas em contextos diversos ou bimodais, como marcam alguns artigos na área dos CODAs. Mayberry (2005), citado por Pizzio & Quadros (2011, p. 63), afirma que “bebês podem aprender a língua de sinais como uma das línguas adquiridas desde o nascimento, caso seus pais sejam falantes de língua de sinais”. Nesse caso, “haverá a aquisição de duas línguas simultaneamente, uma língua falada e outra sinalizada, sendo um caso de bilinguismo bimodal”. (Op. cit. p.63).

Em relação ao fato de os CODAs adquirirem as línguas, principalmente a LP e a Libras, simultaneamente, não percebemos nenhuma tentativa de se apoiarem em uma ou outra para efetivação da comunicação.

### **5.3 Segunda categoria: Alternância de línguas**

Os dois próximos segmentos dizem respeito à alternância de línguas, estratégia identificada em várias situações comunicativas entre os CODAs e a mãe.

#### **5.3.1 Segmento 7: (Agosto/2012)**

O segmento a seguir traz uma sequência em Libras, que tem por objetivo demonstrar a interação entre a mãe, **P** e o irmão.

Assim, **P**, enquanto brincava no pátio de sua casa com seu irmão, quis um chocolate. Então, ele olhou para sua mãe e sinalizou CHOCOLATE.

No capítulo 3, argumentamos que a Libras segue a estruturas gramaticais diferentes da língua portuguesa, desta forma, imaginemos como é que uma criança ouvinte, filha de pais também ouvintes, pediria o chocolate? “Eu quero um chocolate” ou “Mãe, me dá um chocolate”? Isso, logicamente, dependerá da idade e do estágio linguístico dessa criança.

O que se pretende enfatizar é que para uma criança ouvinte ganhar o chocolate, ela precisaria utilizar-se, basicamente, de quatro ou mais constituintes: sujeito + verbo + objeto (SVO). Já em Libras, esta mesma frase exclui boa parte dessa estrutura dando

lugar a outros elementos gramaticais próprios da Libras, bem como a direção do olhar e marcadores não manuais (MNM)<sup>29</sup>.

Notamos, assim, que mesmo desconhecendo essas especificidades da Libras, sem um aprendizado sistematizado sobre as regras estruturais e gramaticais da língua, **P** as utiliza de forma consciente ou não, com muita competência e naturalidade. Krashen (1978 *apud* MOTA, 2008, p.17) ao explicar a teoria da hipótese ‘Aquisição-Aprendizagem’ afirma que “às vezes, usamos uma palavra ou uma regra gramatical perfeitamente quando estamos falando a língua, mas não sabemos explicar como ou por que sabemos aquela palavra ou regra. É o conhecimento adquirido em ação”. Assim, é possível afirmar que “CODAs estão, permanentemente, vivendo entre fronteiras da língua, do idioma e da cultura” (QUADROS; MASUTTI, 2007, p. 248).

Retomando o presente segmento, a mãe, atendendo ao pedido do filho, vai à geladeira, pega o chocolate e entrega para **P**. Assim que ele pega o chocolate de sua mãe, corre até o irmãozinho, mostra e sinaliza CHOCOLATE<sup>30</sup>.



Sinal de CHOCOLATE

Imagem 4

Continuando o segmento, **M**, por sua vez, também quer o chocolate. **P**, então, procurando a mãe, sinaliza:

1. **P**. OUTRO DESTA (apontando para o chocolate, mas a mãe não visualizou o filho sinalizando,
2. pois estava um tanto distante. **P**, então saiu correndo em direção à mãe, aproximou-se dela e
3. sinalizou: CHOCOLATE IGUAL ESSE IRMÃO (Outro chocolate para o irmão).
4. **Mãe**: GELADEIRA, PEGAR LÁ (Na geladeira, pegue lá).
5. **P**. Tem outro? (Diz verbalmente e sai correndo para buscar o chocolate).

<sup>29</sup>Os marcadores não manuais (MNM) são também conhecidos como expressões faciais. Este é um dos elementos que faz parte dos parâmetros linguísticos da Libras e equivale à entonação em língua de sinais. Desta forma, um sinal pode mudar completamente seu significado em função do MNM utilizado. (STREIECHEN, 2013).

<sup>30</sup>Todas as fotos são fragmentos dos vídeos.

Aqui notamos que **P** faz a interpretação do que foi sinalizado por sua mãe, ou seja, no mesmo contexto ele usa ambas as línguas, Libras e Português, alternadamente.

No turno 4, a mãe explica ao filho que tem mais chocolate na geladeira. **P**, então, sai correndo dizendo em LP “tem outro” (turno 5). Isso pode ter ocorrido como uma forma de **P** expressar sua alegria ao saber que tinha mais chocolate ou ainda pelo fato da minha presença, na tentativa de compartilhar comigo tal informação.

Em algumas situações, notamos que **P** se expressa por meio das duas línguas Português/Libras simultaneamente, ou seja, fala ao mesmo tempo em que sinaliza.

A técnica de se expressar por meio das duas línguas (sinalizada e oral) ao mesmo tempo é chamada de ‘bimodalismo’, método utilizado em meados de 1960, após o fracasso da metodologia oralista. Esse método foi bastante criticado pelos linguistas, estudiosos das línguas de sinais. Para os pesquisadores da área, ao se utilizar dessa modalidade, ou seja, ao misturar as duas línguas, Libras/Português, poderia resultar em uma terceira modalidade, o ‘português sinalizado’ (STROBEL, 2008).

Conforme explanamos, a Libras segue uma estrutura linguística diferente da LP, assim sendo, não se pode processar duas estruturas linguísticas ao mesmo tempo. Ferreira Brito (1993), citada por Quadros (1997, p. 25), critica o uso do português sinalizado observando a impossibilidade de preservar as estruturas das duas línguas ao mesmo tempo. A autora salienta que “expressões faciais e movimentos com a boca na Libras são impossíveis de serem usados concomitantemente com a fala”. Ela cita o exemplo do sinal LADRÃO<sup>31</sup>.

Weinreich (1968, *apud* MONTEIRO, 2010) definiu a interferência “como um desvio da norma de alguma das línguas utilizadas na fala dos bilíngues. Ou seja, é a influência de uma língua sobre outra, produzindo, nesta última, estruturas agramaticais”.

Entretanto, em nossa pesquisa, não observamos consequências na comunicação de **P**, quando se expressa por meio do bimodalismo, visto que isso ocorre, normalmente, quando ele utiliza palavras e/ou sinais soltos. Notamos que em sentenças completas, usa apenas uma das línguas, Libras ou Português, às vezes, alternando-as. Assim, mais uma vez, nos pautamos em Krause-Lemke (2012) quando afirma que a alternância, transferência e interferência, constituem-se como recursos facilitadores para atingir

---

<sup>31</sup>Um dos sinais que pode ser usado para LADRÃO na Libras é varrer/passar a língua na bochecha duas vezes de trás para frente com a boca levemente aberta.

um determinado fim comunicativo, portanto, leva-se em consideração o processo e não o erro ou o desvio, pois o foco recai no conhecimento, neste caso, no processo comunicativo que vai sendo construído e utilizado no decorrer da aquisição de/das línguas.

### 5.3.2 Segmento 8: (Setembro/2013)

Este segmento também trata da alternância de línguas utilizada, tanto por **P** quanto pela mãe.

**P**, sentado em uma poltrona na sala, concentrado, assistia desenho na televisão. A mãe me contou que, quando foi buscar **P** na escola, percebeu que uma menina estava paquerando seu filho. Assim, ela pretende que ele me conte sobre a menina. Então, ela para em pé diante de **P** e pergunta:

1. **Mãe.** EI EI MENINA CABELO ENCARACOLADO NOME (Como é o nome daquela
2. menina dos cabelos encaracolados?).
3. **P.** (...) (balança a cabeça negativamente e, constrangido, cruza os braços).
4. **Mãe.** SABE NOME MENINA CABELO ENCARACOLADO (Sabe quem é? Aquela menina
5. dos cabelos encaracolados?).
6. **P.** (vira-se de lado timidamente) MENTIRA MENTIRA (É mentira sua).
7. **Mãe.** (insiste) EI EI (acenando com a mão) NOME CABELO ENCARACOLADO
8. **P.** XXX (digitalizou por meio do alfabeto manual um nome).
9. **Mãe.** PAQUERAR VOCÊ (expressão interrogativa) (Ela está te paquerando?)
10. **P.** Não (virando a cabeça para o lado, levemente inclinada para cima, tentando ignorar a mãe)
11. **Mãe.** SIM (apontando com o dedo indicador em direção a **P**).
12. **P.** MENTIR VOCÊ MENTIR (Você está mentindo).
13. **Mãe.** VERDADE (É verdade).
14. **P.** Não (virando-se novamente para o lado e cruzando os braços) VOCÊ MENTIR MENTIR
15. MENTIR (Você é mentirosa, mentirosa).
16. **Mãe.** XXX (tenta pronunciar algo verbalmente).
17. **P.** LOUCA VOCÊ (Você está louca).
18. **Mãe.** ESQUECEU VOCÊ (Com expressão interrogativa. Como é, você já esqueceu?).
19. **Mãe.** ESTUDAR ESCREVER ESCREVER (Agora você precisa estudar).
20. **P.** VER TELEVISÃO (Eu quero assistir televisão).



**21. Mãe.** (com uma expressão negativa e as mãos na cintura reprova a atitude do filho).

**22. P.** TELEVISÃO (continua insistindo para ver TV).

Percebe-se que, diante da insistência da mãe, nos turnos 10 e 14, **P** responde verbalmente “não”. Desta forma, retomamos Sousa e Quadros (2012) que destacam que a alternância de línguas pode ocorrer por meio da inserção de uma palavra, uma frase ou apenas uma expressão em uma interação.

Notamos, também, que ambos estavam se entendendo perfeitamente, por meio da Libras, entretanto, quando a mãe tenta verbalizar<sup>32</sup> algo (turno 16) não é possível assegurar se **P** compreendeu ou não o que ela disse, mas ele a chama de “louca” (turno 17). Em seguida, ela retoma a mesma ordem em Libras ESTUDAR ESCREVER (turno 19). Então, ele demonstra que compreendeu e, inclusive, justifica que quer continuar vendo TV (turnos 20 e 22).

São nas convivências, no cenário cotidiano, que os sentidos e as operações tradutórias vão sendo exigidas dos sujeitos envolvidos nas relações de grupo, desafiando linguagens e articulando a língua dentro de laços culturais [...] sem saber as crianças CODAs já se deparam com o território da intradutibilidade dos idiomas com os quais convive. (QUADROS; MASUTTI, 2007, p. 247).

Um dos fatores linguísticos citados por Poplack (1980) em relação à ocorrência da alternância de línguas é a condição de equivalência, em que a alternância não pode ocorrer em partes do discurso que venham a comprometer a mensagem da L1 ou L2. Talvez esta regra tenha algum valor para adultos aprendizes de uma L2 ou L3, mas em se tratando de crianças, essa é uma condição um tanto inadequada, visto que as crianças não têm a mesma consciência linguística dos adultos no processo de aquisição de línguas.

No entanto, em nossa pesquisa, não verificamos nenhuma barreira na comunicação derivada do uso alternado das línguas. Inclusive, se houve alguma confusão linguística, no turno 16, pela tentativa da mãe em efetuar a comunicação por

---

<sup>32</sup>Muitas pessoas acreditam que os surdos são também mudos. Essa questão foi discutida no capítulo 3. Alguns surdos, principalmente aqueles que não possuem uma surdez de grau profundo, que fizeram terapia de fala desde pequenos podem adquirir a fala, por meio da língua oral. A mãe dos CODAs, porém, apresenta surdez profunda bilateral e não teve a oportunidade de fazer terapia de fala quando criança, por isso, ela não consegue uma comunicação fluente na LP, no entanto ela consegue pronunciar algumas palavras nessa língua. Assim, sempre que possível, ela tenta falar com os filhos, apresentando, logicamente, problemas na emissão de vários fonemas, tornando a comunicação, por meio da LP, conflituosa, conforme destacamos no turno 16 desse segmento.

meio da LP, nos turnos 18 e 19 essa confusão logo foi desfeita pela Libras. Desta forma, a alternância das línguas exerceu sua função sociolinguística que é a de dar conta da comunicação “Essa tensão do sujeito de pertencer a dois universos radicalmente diferentes e perceber que o que é relevante dentro de uma cultura pode ser totalmente indiferente na outra, muitas vezes, leva um CODA a pensar que há um abismo de perspectivas culturais [...]” (QUADROS; MASUTTI, 2007, p. 249).

Observamos ainda, que **P** segue a estrutura sintática da Libras no tocante à ordem com muita eficiência. No turno 22, por exemplo, **P** não sinaliza: “eu quero ver televisão”, mas VER TELEVISÃO. A primeira frase “eu quero ver televisão”, conforme discutimos no capítulo 3, é uma sentença que não pode ser considerada língua de sinais, mas um “português sinalizado”.

Para explicar essa habilidade de **P** na construção dos sinais, na sintaxe e em outros elementos pertinentes à Libras, ressaltamos que “a aquisição de L2 é um processo semelhante ao modo pelo qual as crianças desenvolvem habilidades em sua L1. É um processo que ocorre no âmbito do inconsciente, pois o indivíduo que está adquirindo a língua, geralmente, não está ciente do fato de que está internalizando as regras da nova língua, mas sim que a está usando para se comunicar” (KRASHEN, 1985, *apud* FIGUEIREDO, 1995, p. 49).

Na categoria a seguir, apresentamos situações em que **P** se utiliza do bimodalismo, com intuito de mostrar que seu uso não interfere, ou seja, não atrapalha a mensagem comunicativa.

#### **5.4 Terceira Categoria: Bimodalismo**

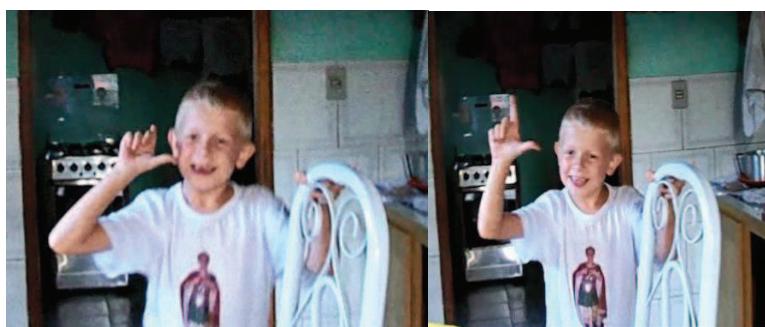
Essa categoria está composta por dois segmentos, nos quais **P** utiliza a Libras e o Português concomitantemente, ou seja, ao mesmo tempo em que sinaliza, usa a fala, configurando o bimodalismo.

##### **5.4.1 Segmento 9: (Fevereiro/2013)**

**P** inventou um jogo para brincar com seu irmão que consistia no seguinte: os dois sentados à mesa, um de cada lado, com um lápis batem numa bolinha de gude jogando um para o outro. O ganhador é aquele que não deixa a bolinha cair no chão.

No momento em que **P** marca ponto, faz o sinal de GANHAR e, ao mesmo tempo, ele grita: “ganhei, ganhei”. Esse recurso de **P** em utilizar as duas línguas simultaneamente, pode ter ocorrido por dois fatores: o primeiro pela presença da mãe surda e, segundo, pela minha presença, como pessoa ouvinte, pois normalmente as nossas conversas sempre ocorrem por meio da língua portuguesa. Odlin (2009, *apud* SOUSA; QUADROS, 2012, p.332), chama a atenção para o papel do interlocutor na análise de dados de qualquer fenômeno que envolva mistura de línguas, pois ele pode ser determinante para o uso (ou não uso) da alternância.

Vejamos a foto de **P** sinalizando GANHAR:



Sinal de GANHAR

Imagem 5

No capítulo 3, discutimos alguns aspectos gramaticais e estruturais da sintaxe da Libras, destacando que, nessa língua, não se utilizam artigos, conjunções, preposições e alguns tipos de verbos. Em nenhum momento da pesquisa observamos **P** tentando fazer uso desses elementos e, segundo a mãe, esses elementos nunca foram explicados para **P**.

Além disso, é possível observar que **P** realizou o sinal GANHAR de forma a respeitar os parâmetros da Libras: configuração de mãos (em L), locação (próximo à bochecha) e movimento (de trás para frente). Isso foi observado em quase todos os sinais por ele realizados. “Os CODAs, desde a tenra idade, aprendem que nem sempre o princípio de equivalência linguística é possível, trata-se de mundos diferentes e que tornam abissais as diferenças” (QUADROS; MASUTTI, 2007, p. 247).

Vale lembrar que essa facilidade de **P** em usar a língua com coerência, também foi observada na LP, na qual se expressa com muita clareza e correção.

#### 5.4.2 Segmento 10: (Março/2013)

Este segmento, que também foi registrado em vídeo, apresenta a mãe e os filhos na casa de uma vizinha vendo alguns filhotes de cachorro. A mãe mostra um a um os cães e pergunta a cor deles para **P**.



**P**, por sua vez, seguindo o exemplo da mãe, mostra um dos filhotes para o irmão e sinaliza CACHORRO PRETO, enquanto diz “au-au preto, au-au”, configurando o bimodalismo.



Percebe-se que **P** se espelha em sua mãe para ensinar ao irmão o sinal de CACHORRO PRETO, visto que, anteriormente, ela havia lhe perguntado, diversas vezes, a cor dos cães. “A linguagem em uso é então uma grande, senão a maior ferramenta de transmissão de conhecimento sociocultural e um poderoso meio de socialização” (OCHS; SCHIEFFELIN, 1999 *apud* VANZO, 2012, p. 180).

Esse contexto, dos cães, será um pouco mais explorado na quinta categoria, segmento 16, em que **P** interage por meio da língua de sinais com o seu irmão.

## 5.5 Quarta categoria: Libras sem bimodalismo

Essa categoria apresenta três segmentos com trechos de conversas em que **P** faz uso de sentenças curtas e longas em Libras, sem necessariamente recorrer ao bimodalismo. Com isso, ressaltamos que **P** nem sempre recorre ao bimodalismo em sua comunicação.

### 5.5.1 Segmento 11: (Março/2013)

**P**, enquanto se embalava na rede entre as árvores no pátio de sua casa, segurava um pacote de bolacha e ia comendo uma a uma. Seu pai, que estava passando por ele, perguntou:

1. **Pai.** O que você tá comendo?
2. **P.** BOLACHA (por meio da Libras, sinaliza bolacha)



Sinal de BOLACHA

Imagem 6

A motivação de **P** em usar a língua de sinais, neste caso, pode ter sido pelo “comodismo”, ou seja, não precisava terminar de engolir a bolacha nem falar de boca cheia para responder ao seu pai. Para isso, bastava usar uma língua que não dependia da oralidade, a Libras. “Essa motivação para o uso de alternância de línguas não ocorre, portanto, em casos de bilinguismo unimodal – seja com duas línguas orais ou duas línguas de sinais” (SOUSA; QUADROS, 2012, p. 332).

Mais uma vez, **P** demonstra que todas as línguas são instrumentos de mediação comunicativa. Assim, ele não se preocupa com a questão de seu pai ser ouvinte, mas em

apenas responder a pergunta independentemente da língua e, nesse momento, a Libras era a língua ideal para o seu contexto.

### 5.5.2 Segmento 12: (Fevereiro/2013)

**P** quer me mostrar o desenho que fez da planta da sua escola, porém não consegue encontrá-lo. Então, diante do questionamento da mãe sobre o que estava procurando ele sinaliza:

1. **P.** QUADRADO DE LÁ (aponta com o indicador para o lado em que se localiza a escola)
2. VOCÊ SABE QUAL (referia-se à escola), SABE? (Um papel deste tamanho lá da escola,
3. sabe?)
4. **Mãe.** QUARADRADO QUAL? (Qual papel?).
5. **P.** DE LÁ (aponta em direção à escola e sai para procurar)
6. **Mãe.** EI EI (batendo na mesa para lhe chamar atenção) COR? ALI (**P**, de que cor? Deve
7. estar por aí).
8. **P.** VOCÊ VER AQUI, AQUI, AQUI (apontando para cada uma das gavetas da estante)
9. (Você viu em qual das gavetas pode estar?) VER AQUI AQUI AQUI ONDE?
10. **Mãe.** EU PEGAR-NÃO AI (Eu não peguei. Deve estar aí.).

No turno 1, **P** não sinaliza “escola”, no entanto, ele já havia dito que gostaria de me mostrar o desenho da planta da sua escola, por isso, quando ele sinaliza QUADRADO DE LÁ, apontando para a direção da escola, eu deduzi que ele estava se referindo à escola. Assim que a planta foi encontrada, tive a certeza de que era sobre algo referente à escola que **P** procurava e tentava explicar em sinais para a sua mãe.

A princípio, **P** não estava conseguindo explicar direito à mãe o que ele queria. Por isso, sua mãe não pôde lhe ajudar, mas, ainda assim, ela não ignora a necessidade do filho. Em seguida, **P** vai até o quarto, sua mãe vai atrás e juntos encontram o desenho da planta. **P** senta-se perto de mim e explica toda a legenda da planta de sua escola.

Quadros e Masutti (2007, p. 248) afirmam que “[...] a situação de fronteira subjetiva de um CODA que pertence tanto ao grupo cultural dos surdos como dos ouvintes traz uma situação de angústia da tradução”.

Desta forma, as autoras trazem à tona as seguintes reflexões:

Se determinadas situações fazem sentido dentre apenas determinadas línguas e culturas, como lidar com elas durante a travessia de sentidos sem banalizar

ou querer minimizar as diferenças culturais? Como traduzir essas “zonas de contato” que não representam uma visão utópica das línguas como entidades gramaticalmente coerentes e homogêneas gramaticalmente, e compartilhadas de forma similar entre os membros da comunidade? (QUADROS e MASUTTI, 2007, p. 248).

Essas são questões bastante profundas e que não temos a pretensão de respondê-las de imediato sem antes realizar mais pesquisas nessa área. No entanto, o dado apresentado, manifesta um pouco a tensão entre a língua oral e sinalizada.

### **5.5.3 Segmento 13: (Agosto de 2012)**

**P**, enquanto jogava no computador, pediu água para sua mãe, assim que ela lhe entregou o copo, ele sinalizou OBRIGADO.

Ao observarmos a categoria do chocolate, no segmento 7, podemos verificar que ali também **P** fez uso apenas da Libras, ou seja, sem recorrer ao bimodalismo, talvez por se tratar de sentenças mais longas e não de sinais e ou palavras soltas apenas.

A maioria das pessoas costuma tomar a decisão de aprender uma ou mais línguas por diversas razões: por questões acadêmicas; prestígio social, políticos e econômicas; há, ainda, os que aprendem outro idioma apenas para satisfazer suas necessidades enquanto viajam para fora de seu país, mas, no caso dos CODAs, parece que a regra é sempre a mesma: aprendem uma L2, normalmente a língua de sinais, por necessidades comunicativas e também porque a língua de sinais é a língua falada pelos pais ou por um dos pais surdos.

Neste segmento, **P** utilizou apenas a Libras, pois se tratava de uma interação só entre ele e a mãe, e a Libras, nesse caso, dava conta da demanda comunicativa entre eles. Porém, não se pode tomar esse episódio como parâmetro, pois houve situações, conforme destacamos no segmento 8, em que **P**, mesmo na interação somente com a mãe, utilizou ambas as línguas, Libras e português.

As análises das categorias a seguir estão relacionadas com as situações comunicativas entre **M** e a mãe.

## **5.6 Quinta categoria: M tornando-se bilíngue**

Para descrever o bilinguismo de **M**, nos pautamos em algumas notas realizadas em diário de campo em que observamos que a aquisição da Libras ocorre na interação com a mãe surda de forma natural, ou seja, sem sistematização. Assim, apresentamos sete segmentos em que **M** está adquirindo a Libras, tanto com a mãe quanto com seu irmão **P**. Em cada um dos segmentos, indicaremos a idade específica em que **M** se encontrava.

A seguir, apresentamos alguns contextos, em forma de diário de campo, em que **M** utiliza gestos como forma de comunicação com sua mãe. Ainda, nessa categoria, discorreremos sobre as estratégias comunicativas da mãe na tentativa de fazer com que **M** adquira/aprenda a Libras.

#### **5.6.1 Segmento 14: (Agosto/2012)**

Este segmento destaca alguns recursos utilizados por **M**, que está com 1 ano e três meses de idade, no processo de comunicação com a mãe.

Quando quer algo como mamadeira, bolacha, água etc. **M** busca sua mãe pela mão e aponta para o lugar onde está o referido objeto, na tentativa de dizer “me dá”. Assim, observamos **P**, enquanto comia uma bolacha, perguntou ao irmão “você também quer?” **M**, porém, ignora a pergunta de **P**, vai até a mãe que está sentada em uma poltrona na sala, leva-a pela mão e aponta para o armário onde está a bolacha. A mãe dá a bolacha ao filho que sai comendo satisfeito. Observa-se, então, que, mesmo **M** tendo a oportunidade de pedir ao seu irmão, ouvinte, ele se dirige à mãe para que esta lhe dê o que deseja.

#### **5.6.2 Segmento 15: (Março/2013)**

Este segmento apresenta **M**, que está com 1 ano e dez meses de idade, utilizando-se de vários recursos para interagir com a mãe.

A família, pai, mãe, filhos e outros parentes estão reunidos, no pátio da casa, ao lado da varanda, tomando chimarrão. **M** estava comendo apenas o recheio da bolacha. A mãe olha para mim e diz: “ele está com a boca toda suja”. **M** se aproxima e oferece o restante da bolacha, sem recheio à mãe. Ela, porém, sinaliza



NÃO (não quero). Ele insiste, apontando para a boca da mãe e “resmungando” um tanto bravo.



Imagem 7

Imagem 8

Imagem 9

O apontamento, em direção à boca da mãe, foi a forma que **M** encontrou para dizer à mãe para comer a bolacha. O marido, que estava em pé ao lado do filho e da esposa, explica em sinais: “ele quer que você coma”. Ela responde balançando a cabeça positivamente ao marido (sim eu sei) e comeu a bolacha. “A linguagem é adquirida não no papel de espectador, mas através do uso [...] quando uma criança está aprendendo uma língua, ela não está aprendendo apenas o que dizer, mas como, onde, para quem e sob que circunstâncias” (BRUNER, 1997, p. 67).

O apontamento que **M** faz em direção à boca da mãe tem um significado semântico. Quadros (2009, p. 157) explica que “as crianças usam gestos para significar coisas que já têm sinais (SENTAR/ “SENTAR”; DAR/ “ME DÁ”); usam gestos para substituir todos os tipos de verbos”. A autora afirma ainda que os gestos são usados tanto por crianças surdas adquirindo a língua de sinais quanto pelas crianças ouvintes.

Neste sentido, Mcleary e Viotti (2011, p. 290),

[...] se nas línguas orais é razoavelmente fácil separar o que é linguístico do que é gestual, nas línguas sinalizadas, o fato de o canal de produção de língua e gesto ser o mesmo, dificulta imensamente a tarefa de definir o que é propriamente verbal e o que é propriamente gestual.

Ao considerarmos os estudos de Mcleary e Viotti (2011), de que os gestos fazem parte tanto das línguas orais quanto das línguas de sinais e que eles possuem carga semântica, não podemos afirmar que o apontamento de **M**, em direção à boca da mãe, está relacionado à LP ou à Libras, visto que, conforme já mencionamos, estes CODAs não determinam momentos específicos para usarem uma ou outra

língua. Assim, eles podem de forma alternada, simultânea ou consecutiva utilizar às línguas sem necessariamente escolher entre uma ou outra.

Ressaltamos que a intenção de **M**, nesse episódio, de exigir que a mãe comesse logo toda a bolacha, era acabar com aquela bolacha para poder ganhar mais. Então, assim que sua mãe comeu, ele dirige-se ao seu irmão que está sentado em uma rede segurando um pacote de bolachas. **M** faz sinal com a mão, pedindo mais.

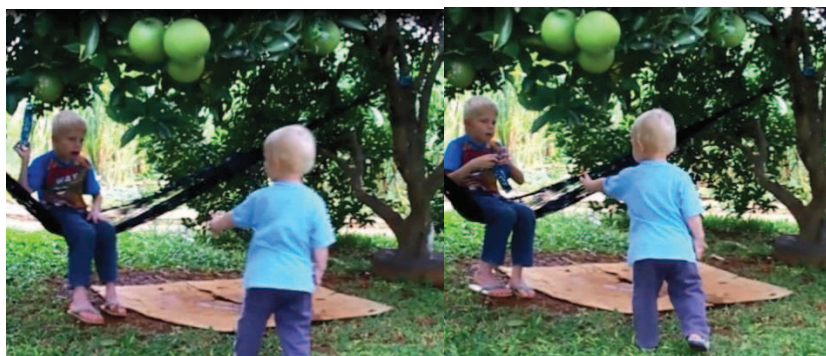


Imagem 10

Imagem 11

Entretanto, **P** se recusa a dividir a bolacha com o irmão e aponta para a mãe (peça para a mãe). **M** segue para dentro de casa e logo retorna com mais um pacote de bolacha. A mãe, rindo, olha para mim e sinaliza: “veja ele foi pegar mais bolacha escondido”. Nesse momento, **M** está com o pacote de bolachas escondido atrás da mãe.



Imagem 12

Imagem 13

Com esse diário, pretendemos destacar os vários recursos utilizados por **M**, tais como gestos de apontamentos, língua de sinais, expressões e outros, na tentativa de gerar a comunicação.

Os gestos de apontamentos também foram detectados na pesquisa de Fonte (2006), quando analisou as estratégias interativas utilizadas pela mãe de gêmeos idênticos, em que um deles nasceu cego. Ela observou que os recursos não verbais, que indicam significativa dimensão da linguagem não verbal, como o gesto de apontar, os movimentos corporais, as expressões faciais, o direcionamento do olhar, são recursos importantes utilizados nos processos interativos entre mãe-crianças.

Nesse sentido, Quadros e Masutti (2007, p. 248) definem que “nos eventos cotidianos, no encontro de intermediação ente surdos e ouvintes, há pequenos conflitos gerados pelos distintos campos de significações”.

Assim, verificamos que **M** não encontrou nenhum problema para dar a ordem a sua mãe. De maneira natural, ele descobriu um meio para se expressar e esse meio gerou o resultado por ele esperado, ou seja, que a mãe comesse a bolacha sem o recheio e ele pudesse pegar mais.

### 5.6.3 Segmento 16: (Março/2013)

Este segmento, que é a mesma sessão do vídeo do segmento 10, tem o objetivo de discutir, a partir de algumas teorias, a aquisição da Libras por **M** na interação com seu irmão. **M** está com 1 ano e dez meses de idade.

No contexto em que os CODAs estão com a mãe vendo os filhotes de cachorro, **P** mostra um dos filhotes ao irmão e sinaliza CACHORRO, **M**, por sua vez, com certa dificuldade motora, tenta repetir o sinal de CACHORRO, conforme vemos na foto abaixo:



Imagem 14

Imagem 15

Percebe-se que **P** faz o sinal de CACHORRO usando, de forma correta, tanto a configuração de mãos (forma da mão) quanto locação (local onde incide a mão configurada), enquanto que **M**, ainda apresenta certa dificuldade nesses parâmetros. Na idade em que **M** se encontra, é perfeitamente normal apresentar dificuldades para realizar os sinais, pois sua coordenação motora ainda está se desenvolvendo. Tanto na língua português quanto na Libras, crianças dessa idade poderão apresentar dificuldades para falar e para sinalizar.

Outro aspecto importante na comunicação por meio da Libras é a direção do olhar, pois a LS é exclusivamente visual, por isso a comunicação ocorrerá somente se o indivíduo concentrar o seu olhar na sinalização e nas expressões faciais e corporais do interlocutor. Assim, observamos que a direção do olhar é uma característica constante de **M**, pois durante todo o tempo de diálogo em LS com a sua mãe ou com o irmão, **M** mantém seu olhar concentrado nestes interlocutores. Isso possivelmente facilita ainda mais a aquisição da Libras por **M**.

Conforme observamos, a aquisição da Libras por **M** não ocorre apenas na interação com a mãe, mas também com seu irmão, **P**. Notamos que, anteriormente, a mãe havia perguntado várias vezes para **P** “Esse cachorro é preto” ou “Esse cachorro é marrom”? Assim, **P** tenta interpretar a informação para o irmão, porém não em forma de pergunta, mas afirmando “O cachorro é preto”.

Com relação à questão da criança assumir o papel de intérprete, Pini et al. (1995, p. 252, *apud* MORAIS, 2001, p. 87) aponta para a ocorrência desse papel entre crianças. “Na interação criança-criança, os papéis são estabelecidos de formas específicas, que se manifestaram no jogo simbólico. Pode-se supor que o papel de intérprete ocorre em nível da estruturação da brincadeira e não do discurso”.

Alguns estudos têm destacado a importância da interação criança-criança. Morais (2001), em sua dissertação, que se propôs a investigar os efeitos linguístico-discursivos na interação criança-criança, destaca alguns autores que se dedicaram às pesquisas nessa área, entre eles a autora cita: Camaioni (1980), Mendonça (1989) e Cordeiro (1998).

Camaioni (1980), numa perspectiva interacionista, aponta a interação criança-criança como primordial para o desenvolvimento da capacidade da criança em interagir socialmente. Para a autora, a interação criança-criança promove a diminuição do egocentrismo.

Mendonça (1989), com base teórica no sociointeracionismo, revela os recursos comunicativos que são utilizados por crianças, quando estão na presença do adulto e quando estão somente entre crianças. A diferença entre a interação adulto-criança e a interação criança-criança, segundo Mendonça (1989), é que no primeiro caso,

o adulto assume grande responsabilidade na organização e na manutenção de suas atividades comunicativas com a criança, colocando-se como um sistema de suporte, do qual decorre uma desigualdade de posição. Nesta interação, o adulto assume uma autoridade que leva a um padrão interacional mais rígido e mais estável com a criança. Ele assume uma relação assimétrica, uma vez que é ele quem comanda a interação (*apud* MORAIS, 2001, p.22).

Já na interação criança-criança, Mendonça (1989) aborda que:

as crianças têm habilidade interacional semelhante e a manutenção da interação não está localizada em um dos participantes, ela é repartida, não há mais superioridade. A interação não se desenrola por padrões interacionais rígidos, as crianças constroem juntas uma forma de se comunicar e a manutenção da interação é dividida pelos interlocutores; há, portanto, uma relação simétrica, onde a criança tem que considerar a experiência e a perspectiva do outro parceiro. Essa é a grande diferença, já que, na interação adulto-criança é o adulto que faz o esforço da partilha, é ele que se incumbe de garantir a interação (*apud* MORAIS, 2001, p.22).

Mendonça (1989) chama as estratégias comunicativas das crianças com seus pares de “habilidade do indivíduo em construir significado partilhado a partir de experiências particulares”. Seus estudos revelam que as crianças têm responsabilidade pela manutenção da interação. “As crianças pequenas, mesmo sem a presença e a ajuda do adulto, desenvolvem interações complexas e isto contribui para o desenvolvimento de sua linguagem” (Op. cit. p.23-24).

Já Pini et al. (1995), que pesquisam a atividade dialógica na interação criança-criança, investigando como as crianças assumem o papel de intérprete, postulam que “a responsabilidade pela manutenção da interação não é localizada em nenhum dos participantes, mas é repartida por todos”. Assim, as autoras afirmam que “nesta interação as crianças assumem o papel de intérprete, não no discurso, mas no nível da estruturação da brincadeira, e que a interação criança-criança é favorável para o desenvolvimento da linguagem” (Op. cit. p. 24-25).

A última autora, citada por Morais (2001), é Cordeiro (1998) que em suas pesquisas tem como objetivo analisar os processos intersubjetivos imbricados na construção da linguagem por bebês de 9 a 20 meses de idade. A autora afirma que a

construção do conhecimento e da linguagem são processos interdependentes, que se originam nas ações práticas da criança sobre o mundo, ações estas inseridas em atividades coletivas realizadas, seja com seus pares, seja com adultos, e que vão se tornando, progressivamente, ações com sentido que, graças à linguagem, podem se transformar em ações de linguagem que, por sua vez, serão organizadas em discurso (MORAIS, 2001, p.25-26).

Nesta perspectiva, Morais (2001, p. 28-29) conclui que

os trabalhos sobre a interação criança-criança, principalmente os datados de 1980 em diante, adotam uma perspectiva interacionista que não é entendida da mesma forma nos diferentes trabalhos. Todos apontam para a importância do estudo da interação de crianças. No entanto, cada um enfoca um aspecto do desenvolvimento ou do processo de aquisição da linguagem da criança: o jogo de papéis (Oliveira,1988); as atividades comunicativas (Mendonça,1989); as modalidades de interação (Camaioni,1980); [...] o estudo da atividade dialógica na díade criança-criança durante a brincadeira (Pini et al., 1995); o percurso da ação à linguagem (Cordeiro,1998) [...].

Desta forma, verificamos que a presença de **P** na vida de **M** traz contribuições importantes no aspecto linguístico, pois **P** tem sido a figura em quem **M** pode se espelhar e aprender, já que os demais membros, ouvintes, da família passam muito tempo ausentes, principalmente o pai e o avô.

#### 5.6.4 Segmento 17: (Março/2013)

Este segmento apresenta a interação comunicativa de **M** com a mãe por meio da Libras. **M** está com 1 ano e 10 meses de idade.

A família está reunida no pátio da casa. Assim, a mãe aproveita o contexto para ensinar a Libras para **M**. Percebe-se que quase sempre que ela visualizava um carro ou uma moto, passando na rua, olhava para **M** e sinalizava CARRO, MOTO.



Imagem 16

Imagem 17

Imagem 18

Da mesma forma, quando ela percebe que vai chover, sinaliza CHUVA, apontando com o indicador para cima, sinaliza CHUVA novamente.

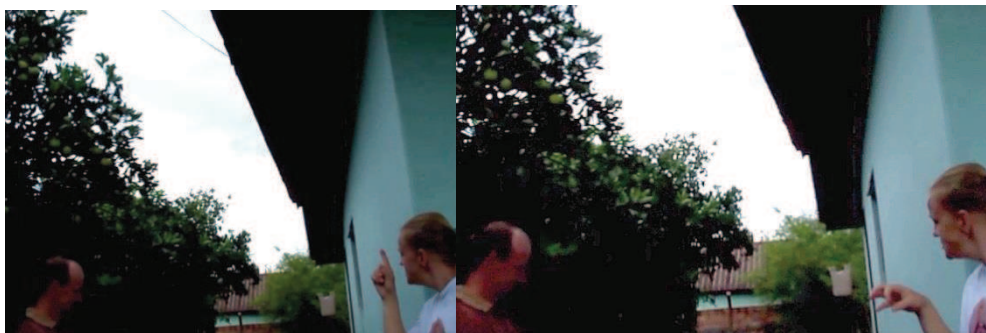


Imagem 19

Imagem 20

É possível perceber como **M** presta bastante atenção enquanto a mãe sinaliza. Esse é um dos fatores que pode contribuir para que a aquisição da Libras ocorra de forma mais rápida, visto que a língua de sinais é de modalidade visual.

A mãe, apontando para si mesma, diz verbalmente: “mamãe”, mamãe”. Aqui, novamente, notamos a preocupação dela com a aquisição de **M** pela língua portuguesa.

É, portanto, na interação em determinado tempo e espaço com outros seres humanos, inseridos em contextos históricos e por conseguinte simbólicos, que se dá a gênese das estruturas de pensamento, a construção de conhecimento e a constituição de si mesmo como Sujeito, pelo indivíduo (OLIVEIRA, 1988 *apud* MORAIS, 2001 p. 15).

De acordo com Oliveira (1988), a qual tem alguns de seus estudos ancorados no sociointeracionismo construtivista, é a partir da interação que as relações dialógicas nos contextos diversos criam significados que são construídos e compartilhados por essa ação conjunta (Op. cit., 2001).

#### 5.6.5 Segmento 18: (Agosto de 2013)

A mãe ensina os sinais dos animais para **M** que, agora, está com 2 anos de idade.

A mãe sinaliza BORBOLETA e em seguida pergunta “cadê a borboleta?” **M**, apontando para o teto, fala “aqui”.



Imagem 21

Imagem 22

Então, a mãe me explica que **M** conhece e sabe sinalizar “borboleta”. Ela pergunta novamente BORBOLETA? **M**, novamente, aponta para o teto.



Imagem 23

Em seguida, a mãe pede para **M** o dinossauro que, por sua vez, pega o brinquedo e traz para a mãe. A mãe reforça o sinal de DINOSSAURO.



Imagem 24

Imagem 25

Imagem 26

É importante observar que em nenhum momento a mãe insiste para que **M** sinalize. Ela apenas aproveita os contextos e, brincando com o filho, introduz a linguagem de forma bastante natural. Para De Lemos (1986, p. 240), “[...] o domínio gradual pela criança das estruturas de ação e atenção conjugadas nos esquemas



interacionais mais ou menos ritualizados com o adulto é um pré-requisito para a aquisição da linguagem”.

A mãe de **M** continua pedindo outros animais que estão dentro de um cesto com outros brinquedos. Ela pede para **M** um a um os animais. O filho, que entende as ordens dadas, pela mãe, em Libras, obedece e traz todos os animais e brinquedos para a mãe.

#### 5.6.6 Segmento 19: (Agosto de 2013)

Este segmento, que faz parte da sessão anterior (segmento 18), apresenta **M**, que está com 2 anos de idade, pronunciando alguns pronomes demonstrativos e possessivos.

Depois de **M** trazer todos os animais pedidos pela mãe, correspondendo a esta construção de relação mãe/filho por meio da Libras, olha para os brinquedos e, então, eu, a pesquisadora, pergunto-lhe:

1. **Pesq.** Cadê o cachorro? Não tem cachorro aí nos teus brinquedos?
2. **M.** (estava com uma máquina fotográfica velha e estragada em suas mãos, olha para os
3. brinquedos depois aponta para a máquina e diz algo) XXX (derruba a máquina no chão,
4. junta, aponta para ela e diz) Aqui XXX (...) au-au esse (continua apontando para a máquina) XXX



Imagem 27

5. **Pesq.** Esse aí é au-au?
6. **Mãe:** (retorna do quarto trazendo uma revista colorida de desenhos em quadrinhos. Abre-a,
7. aponta para o desenho e faz uma expressão interrogativa, perguntando) O QUÊ? (O que é

8. isso?).
9. **M.** (aponta também para o mesmo desenho, olha para mim e pergunta) Esse teu au-au?



Imagem 28

Imagem 29

10. **Mãe.** (retira a máquina das mãos de **M** para que ele possa usar as mãos e pergunta) O
11. QUE?
12. **M.** Esse au-au
13. **Mãe.** CACHORRO (sinaliza e em seguida diz, verbalmente, “au-au”).



Imagem 30

imagem 31

Em várias situações, percebemos que a mãe, mesmo com sua dificuldade de fala, utiliza, vez ou outra, a LP, alternando as línguas (turno 14). Questionei-a sobre o motivo pelo qual ela usa as duas línguas Libras/Português. Ela explicou que se preocupa com o processo linguístico dos filhos, afirmando que deseja que eles aprendam a Libras para que não haja nenhum tipo de bloqueio comunicativo entre ela e os filhos, mas que dá muito valor na aquisição da língua portuguesa oral, visto que, segundo ela, é a língua majoritária, e é por meio dela que eles vão adquirir os conhecimentos escolares e de mundo.

Nos turnos 4, 5, 9 e 10, **M** diz “esse” (pronomo demonstrativo); ainda no turno 9, ele diz “teu” (“esse teu au-au” pronomo possessivo).

Assim, percebe-se que **M** consegue incorporar, de forma adequada, esses pronomes, utilizando-se tanto do apontamento para o referido objeto quanto da LP.

O apontamento em relação ao objeto (referente) no espaço, presente ou ausente, tem sido tema de pesquisa dentro das línguas de sinais. O dedo indicador recebeu, inclusive, o nome ‘dêítico’ e o apontamento, com esse dedo, em relação a um referente no discurso, é chamado de ‘dêixis’. Já a retomada que o interlocutor faz do referente chama-se ‘anáfora’.

Em nossa pesquisa, em nenhum momento, observamos **M** utilizando-se da LP para dirigir-se à mãe. O que demonstra que ele, de certa forma, já tem consciência que essa língua não é a mais adequada para a interação com a sua mãe. Na entrevista com a avó, ela afirma que ele fala muito bem a LP, mas apenas com ela. Já com a mãe ele usa mais gestos e a própria Libras.

Em algumas situações, ainda que em nossa presença (pesquisadora e a mãe), **M** parecia falar consigo mesmo enquanto brincava com a máquina fotográfica ou com outros brinquedos. Em relação a isso, Vygotsky (2008) explica a condição de egocentrismo da criança em relação à linguagem. Isto é, a criança pode voltar a fala para si mesma, ou seja, conversar com ela mesma, discutindo, fazendo as perguntas e respondendo sozinha. Essa questão de egocentrismo foi discutida primeiramente por Piaget e destacada nos estudos de Vygotsky. Assim, para Piaget (1930, p. 29-30):

o pensamento egocêntrico da criança fica a meio caminho entre o autismo, no sentido estrito da palavra, e o pensamento socializado [...] o pensamento autístico é subconsciente, isto é, os objetivos que persegue e os problemas que coloca a si mesmo não estão presentes na consciência. Não está adaptado à realidade externa, mas cria para si mesmo uma realidade de imaginação ou de sonhos [...] Acima de tudo, o brinquedo é a lei suprema do pensamento egocêntrico [...] (*apud* VYGOTSKI, 2008, p. 15).

Enquanto que para Piaget a fala egocêntrica tende a desaparecer na medida em que a criança se torna adulta, para Vygotsky "a fala egocêntrica não se atrofia simplesmente, mas ‘se esconde’, isto é, transforma-se em fala interior" (Vygotsky, 2008, p. 22). Neste sentido, para este autor a fala egocêntrica da criança nunca desaparece mesmo na sua fase adulta.

### 5.6.7 Segmento 20: (Fevereiro/2013)

Para finalizar nossas análises, apresentamos, nesse segmento, algumas estratégias linguísticas utilizadas por **M** que está com 1 ano e nove meses de idade.

No mesmo jogo descrito na “terceira categoria: Bimodalismo”, todas as vezes que a bolinha caía no chão, **M** olhava para a mãe, batia com o lápis na mesa e sinalizava CADÊ (Onde está a bolinha?).



Imagem 32

Imagem 33

Novamente, ele pergunta CADÊ (Onde está?). Podemos perceber que, juntamente com a sinalização (mãos distendidas no espaço com as palmas para cima), **M** levanta sutilmente a sobrancelha e faz um ruído com a boca ‘hã, hã’ para expressar a interrogação.



Imagem 34

Na Libras, a entonação das frases afirmativas, interrogativas, exclamativas etc. ocorrem por meio da expressão facial, conforme explicado no capítulo 3. **M**, além da expressão, faz ruídos verbais. Talvez seja porque ele ainda não tem consciência total de que a mãe não o está ouvindo, situação descrita por De Lemos (1989, p. 2), a qual

considera o enunciado da criança “como um indício do processo instaurado pela sua relação com a linguagem de que o outro era portador e representante” (*apud* FONTE, 2006, p. 20).

Em seguida, **M** busca sua mãe, pela mão, para ajudá-lo a procurar a bolinha, repetindo a pergunta CADÊ (mãos distendidas no espaço + a entonação verbal “hã, há”).

A avó, em uma entrevista, revela que **M** demonstra mais facilidade na comunicação em Libras com a mãe do que **P**, quando tinha sua idade. Ela afirma: “ele tem mais facilidade do que **P** [...] ele é muito inteligente [...]”.

Talvez a afirmação da avó não se refira à inteligência de **M** ser superior ou inferior a de **P**, mas com o privilégio que **M** tem nesta interação linguística com **P**, pois isto lhe dá a oportunidade de dialogar por meio da LS e em outras línguas, não apenas com a mãe, mas também com **P** que apresenta um nível linguístico mais elevado do que o de **M**.



Imagem 35

Imagem 36

Assim, verificamos que **M**, está socializado em ambas as línguas, Libras/Português e, portanto, enquadra-se no tipo de bilíngues simultâneos que Marcelino (2009, p. 5-6) define como sendo as crianças que:

crecem em contato com duas línguas desde a primeira infância, e que têm maior chance de se tornarem falantes nativos em duas línguas. Os contextos favoráveis ao desenvolvimento deste bilíngue é exposição desde cedo em casa por um dos pais ou mesmo pelos dois, e contextos em que a língua de instrução é a L2 [...].

Entretanto, sabe-se que este enquadramento de sujeito bilíngue, no qual **M** se insere atualmente, poderá ser transformado no decorrer do tempo em sujeito plurilíngue ou, ainda, em um sujeito monolíngue. Isso dependerá das ocorrências linguísticas na

vida de **M** bem como das suas futuras escolhas e, também do papel da escola neste processo.

Já em relação a **P**, podemos afirmar que o seu envolvimento linguístico com a LP, LU, LA, LI e a Libras o tornam um indivíduo plurilíngue. Apesar de ele não utilizar a LU e a LA com tanta frequência, quanto a Libras, o Português e o inglês, ele está mergulhado neste contexto multilinguístico e, certamente, possibilitará que **P** futuramente se torne um verdadeiro poliglota.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, objetivamos apresentar as estratégias linguísticas utilizadas pelos filhos ouvintes para a comunicação com a mãe surda, os quais estão inseridos em um contexto multilinguístico. Para tanto, tratamos de algumas teorias de aquisição da linguagem, como o behaviorismo, inatismo, interacionismo, sociointeracionismo e cognitivismo, as quais foram importantes para a compreensão de alguns dados analisados no estudo.

Os resultados alcançados, por meio desta pesquisa, permitiram-nos entender muitos aspectos relacionados aos CODAs, entre eles: que a surdez da mãe não causa nenhum tipo de prejuízo ao desenvolvimento linguístico dos filhos, conforme algumas crenças; não há qualquer tipo de dificuldades comunicativas entre os filhos ouvintes com a mãe surda e vice-versa; não há vestígios de atraso na linguagem, muito pelo contrário, verificou-se que **P** apresenta um nível elevado de conhecimentos para sua idade e, além disso, tem muita facilidade em adquirir línguas; não há, por parte dos CODAs, nenhuma rejeição por alguma das línguas; não há superioridade ou inferioridade entre as línguas envolvidas, todas são consideradas línguas com igual valor.

Desta forma, afirma-se que a aquisição/aprendizagem da linguagem de **P** e **M** direciona-se ao desenvolvimento de sujeitos plurilíngues, sendo que eles se mostram competentes para gerenciar o uso das línguas conforme o contexto e suas necessidades.

Os dados da pesquisa mostram que tanto a língua portuguesa quanto a Libras são uma constante em quase todas as situações comunicativas entre os CODAs e a mãe e, portanto, **P** e **M**, adquirem/aprendem estas línguas simultaneamente e de forma natural. Diante disso, podemos afirmar que ambas as línguas, Libras e LP, podem ser consideradas as línguas maternas desses CODAs.

Assim, à medida que adquirem a Libras, os CODAs internalizam as regras linguísticas e culturais que fazem parte dessa língua apenas na interação com a mãe surda, ou seja, sem a necessidade um ensino sistematizado.

Verificou-se ainda que as fronteiras entre as línguas de sinais e orais presentes nos contextos multilinguísticos fazem com que os interlocutores busquem estratégias que facilitem ou que efetivem a comunicação. Entre essas estratégias destaca-se: a alternância de línguas, fenômeno bastante frequente e comum nos diálogos das pessoas bilíngues; bimodalismo; gestos que, conforme discutimos, são recursos estratégicos

importantes e que possuem, inclusive, significados semânticos dentro dos diferentes enquadres interacionais.

Em relação à alternância de línguas nos valem das palavras de Vanzo (2012, p. 193) quando postula que: “a criança bilíngue, assim como qualquer indivíduo, se constitui como sujeito através da interação e que o uso de *code-switching* parece ser para ela espontâneo e fazer parte do modo como ela se relaciona discursivamente”.

Apesar de haver outras línguas envolvidas no contexto destes CODAs, como a LA e a LU, não tivemos a oportunidade de dar ênfase a elas, pois o seu uso fica restrito apenas às pessoas com as quais não tivemos acesso para colher os dados (filmar), situação que explicamos na parte metodológica deste trabalho, capítulo quatro. A LI, conforme observado, é utilizada por **P** de forma lúdica, pois os diálogos e aplicativos dos jogos pelo computador que **P** tem o hábito de jogar estão todos nesta língua.

Observamos que a presença de **P** neste contexto multilinguístico torna-se extremamente importante para o desenvolvimento da linguagem de **M**, visto que a Libras é utilizada pelos CODAs em tempo integral, facilitando ainda mais a aquisição da linguagem de **M**, fato que se coaduna aos estudos de Morais (2001) ao defender a interação criança-criança neste processo.

Ressaltamos que os parâmetros aqui apresentados em relação aos CODAs - sujeitos desta pesquisa, no que diz respeito aos seguintes fatores: facilidade na aquisição da linguagem; desenvolvimento sociointerativo e afetivo com a mãe surda; questões subjetivas, entre outros aspectos, não devem ser tomados como princípios norteadores de comportamento de outros CODAs. É muito comum as teorias generalizarem muitas questões que envolvem a aquisição da linguagem, atribuindo os mesmos indicativos de padrões linguísticos a todos os indivíduos.

Nesse sentido, Paiva (2005, p. 23), ao descrever os modelos de aquisição, ressalta que:

Embora seja possível teorizar sobre a existência de alguns padrões gerais de aquisição, cada pessoa tem as suas características individuais, sendo impossível descrever todas as possibilidades desse fenômeno. Há variações biológicas, de inteligência, aptidão, atitude, idade, estilos cognitivos, motivação, personalidade e de fatores afetivos, além das variações do contexto onde ocorrem os processos de aprendizagem [...].

Por isso, é preciso tomar cuidado para não cair no essencialismo e acabarmos generalizando os sujeitos de nossas pesquisas como se todos fossem iguais. Nem todos



os CODAs são motivados a usar a Libras, assim como a mãe desses sujeitos que os incentiva por meio de brincadeiras e em contextos de conversas cotidianas.

Salienta-se que pretendemos dar continuidade a esta pesquisa, visto que há, ainda, muitas questões que merecem atenção em relação à aquisição da linguagem pelos CODAs e ficaram muitos outros dados sem serem analisados.

Por fim, pretende-se, com esta pesquisa, colaborar com os estudos na área de aquisição da linguagem, bem como com os estudos relacionados ao bilinguismo e multilinguismo, trazendo à tona algumas questões importantes para a área da sociolinguística, com foco na aquisição da linguagem dos filhos ouvintes que têm pais surdos, os CODAs. Pretende-se, ainda, contribuir para a produção do conhecimento na área de Educação, ao lançar um olhar para questões do contexto familiar que podem, inevitavelmente, influenciar no processo de aprendizagem escolar. Assim, trabalhar esta temática nos cursos de formação de professores parece ser fundamental e relevante.

Ao encerrar o processo de escrita deste trabalho e, ao refletir sobre as implicações das discussões aqui apresentadas para as várias áreas do conhecimento vinculadas à aquisição da linguagem e à educação, compactuamos do pensamento de Vygotsky (1991, p.01) quando diz que “não é do pelouro do autor fazer uma avaliação das suas próprias descobertas e da forma como as interpretou, isso caberá aos leitores e aos críticos”.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BLOOMFIELD, L. **Laingue**. New York: Henry Holt, 1933. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/976242/Bloomfield-Leonard-Language-And-Linguistics-1933>. Acesso em 20/06/2013.

BLOM, J. P.; GUMPERZ, J. J. O Significado social na estrutura linguística: alternância de códigos na Noruega. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P.M. (Org.). **Sociolinguística interacional**. Segunda edição revista e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BORGES, L. C.; SALOMÃO, N. M. R. Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, 16(2), pp. 327-336. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a13v16n2.pdf>. Acesso em 18/12/2013.

BRASIL. **Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 2005.

BULLIO, P. C. Questões de subjetividade em uma criança bilíngue. In: DEL RÉ, A.; ROMERO, M.. (Org.). **Na língua do outro**. 01 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 01, p. 159-176.

BRITO, L. F. **Por uma gramática de línguas de sinais**. UFRJ. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1995.

BRUNER, J. S. **Child's talk**: Learning to use language. New York: Norton, 1983.

\_\_\_\_\_. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CALDAS, A. L. P. Movimento surdo: identidades, língua, cultura. In: PERLIN, G.T.T.; STUMPF, M. (Org.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2012.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

- CALVET, L.J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.
- CHOMSKY, N. **Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures**. Cambridge, MA: MIT Press, 1988.
- CLYNE, M. **Constraints on code switching: how universal are they?** *Linguistics*, Vol. 25, Mouton de Gruyter, Amsterdam, 1987. p. 133-154.
- DE LEMOS, C.T.G. Interacionismo e Aquisição de Linguagem. **DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v.2, n. 2, p. 231-248, 1986a.
- DEL RÉ, A. **Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística**. (Org.) 2 ed., São Paulo: Contexto, 2010.
- EDWARDS, J. Foundations of Bilingualism. In: BHATIA, T.K.; RITCHIE, W.C. (Eds.). **The Handbook of Bilingualism**. Oxford: Blackwell, 2006. p. 7-31.
- FELIPE, T.A. **Libras em contexto: curso básico**. Livro do estudante cursista. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC; SEESP, 2001.
- FERNANDES, S. **Critérios diferenciados de avaliação na Língua Portuguesa para estudantes surdos**. 2. ed. Curitiba: SEED/SUED/DEE. 2002.
- FIGUEIREDO, J. Q. de. Aquisição e aprendizagem de segunda língua. **Signótica** 7:39-57, jan./dez. 1995.
- FONSECA, C. **Quando cada caso NÃO é um caso**. Pesquisa etnográfica e educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1998.
- FONTE, R. F. L. da. **Estratégias maternas na interação com gêmeos, cego e vidente, na aquisição da linguagem**. (Dissertação de Mestrado em Letras) Universidade Federal da Paraíba, 2006. Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/images/RenataFonseca.pdf> Acesso em: 29/09/2013.
- GARCEZ, P.M. Apresentação à nova edição. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P.M. (Org.). **Sociolinguística interacional**. Segunda edição revista e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- GARCÊZ, R. L. Educação bilíngue para surdos segundo pesquisadores linguistas e comunidade surda. **Revista da FENEIS**, n. 45, set/nov. 2011.
- GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. Ed: Parábola. São Paulo, 2009.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Record, 2004.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista** – 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GROSJEAN, F. **Life with two languages**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HEREDIA, C. de. Do bilinguismo ao falar bilíngue. In: VERMES G.; BOUTET J. **Multilinguismo**. Campinas, Editora da Unicamp, 1989.

KAPITANIUK, R. B. de S. **Psicolinguística**. Texto base da disciplina de Psicolinguística do Curso de Bacharelado em Letras Libras. UFSC, 2010.

KRAUSE-LEMKE, C. **Aspectos culturais e políticos do ensino de Língua Espanhola em contexto bilíngue**. In: 16º COLE - Congresso de Leitura do Brasil. No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2007. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_antiores/anais16/sem12pdf/sm12ss10\\_02.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais16/sem12pdf/sm12ss10_02.pdf). Acesso em 02 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. **Relação entre língua e identidade**: reflexões sobre os saberes negociados em um contexto escolar multilíngue. V ECLAE – Encontro de ciências da linguagem aplicadas ao ensino. UFRN, 2011, no PRELO.

\_\_\_\_\_. A gestão das línguas em contexto multilíngue: uma análise a partir de aulas de língua espanhola. In: DEL RÉ, A.; ROMERO, M.. (Org.). **Na língua do outro**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 01, p. 197-219.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

\_\_\_\_\_. **Principles and Practice in second language acquisition**. New York: Pergamon, 1982.

KUBASKI, C.; MORAES, V. P. **O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas**. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. Anais. Curitiba: PUC-PR, 2009, p.3413-3419. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3115\\_1541.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3115_1541.pdf). Acesso em 11/10/2012.

KUPER, A. Cultura, diferença e identidade. In: **Cultura**: a visão dos antropólogos. Bauru: EDUSC, 2002.

LABORIT, E. **O vôo da gaivota**. São Paulo: Vendo Vozes. Best Seller, 1994.

LENNENBERG, E. **Biological Foundations of Language**. New York: Wiley & Sons, 1967.

LIER-DE VITTO, M. F. Subjetividade e linguagem: um olhar sobre a psicologia do desenvolvimento e a aquisição de linguagem. **Revista Distúrbios da**

**Comunicação**. São Paulo, v.9, n.1, p. 21-33, dez., 1997. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/11087> Acesso em 11/10/2012.

\_\_\_\_\_.; CARVALHO, G. M. de. O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: FINGER, I.; QUADROS, R. M. de. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

LOPES, V. P.; MAIA J. A. R. Períodos críticos ou sensíveis: revisitar um tema polêmico à luz da investigação empírica. **Rev. Paul. Educ. Física**. São Paulo, jul./dez. 2000. Disponível em <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v14%20n2%20artigo3.pdf>. Acesso em 28/11/2013

LUQUE, A. & VILLA. I. Aquisição da linguagem. Em C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Vol. 1, pp. 149-164. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MAIA, J. O. A relação entre linguagem e inconsciente: do sujeito “equivocado” ao sujeito do equívoco. **Língua, Literatura e Ensino**, Maio/2009 – Vol. IV. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/le/article/viewFile/753/532>. Acesso em 31/03/2014.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 1-22, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x. Disponível em [http://www4.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/1\\_Marcello\\_Bilinguismo%20no%20Brasil.pdf](http://www4.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/1_Marcello_Bilinguismo%20no%20Brasil.pdf). Acesso em 03/10/2013.

MCCLEARY, L. **Sociolinguística**. Texto base do Curso de Letras Libras na modalidade de EaD. CCE, UFSC. Florianópolis, 2009.

\_\_\_\_\_.; VIOTTI, E. Língua e gesto em línguas sinalizadas. **Veredas on line. Atemática**. PPG Linguística/UFJF, Juiz de Fora, 2011, p. 289-304. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-212.pdf>. Acesso em 12/01/2014.

MONTANHER, H. O futuro é uma questão de escolha. Curitiba. **Revista Voz de esperança**. Nº 138, setembro/2010.

MORAIS, C. A. L. de A. **Estudo dos efeitos linguístico-discursivos na interação criança – criança**: suas implicações na Fonoaudiologia (Dissertação de Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. Disponível em [http://www.pucsp.br/linguagemesubjetividade/PDF/09\\_08\\_2010\\_claudiangelica.pdf](http://www.pucsp.br/linguagemesubjetividade/PDF/09_08_2010_claudiangelica.pdf) Acesso em 20/09/2013.

MOTA, M. B. **Aquisição de segunda língua**. Texto base do Curso de Letras Libras na modalidade de EaD. CCE, UFSC. Florianópolis, 2008.

MONTEIRO, J. L. Influência e domínio de uma língua sobre a outra(s). **Matraga**, Rio de Janeiro, v.17, n.26, jan./jun. 2010. Disponível em:

<http://www.pglettras.uerj.br/matraga/matraga26/arqs/matraga26a04.pdf>. Acesso em 04/12/2012.

MOURA, M. C. de. **O surdo**: Caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Jogo de papéis**: uma perspectiva para a análise do desenvolvimento humano (Tese de doutorado). USP, São Paulo, 1988.

ORTIZ, R. **Modernidade, mundo e identidade**. São Paulo: Olho d'água, 2000.

PAIVA, V. L. M. de. Modelo fractal de aquisição de línguas. In BRUNO, F. T. C. (org.). **Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras**: reflexões e práticas. São Carlos: Claraluz, 2005.

PERLIN, G.T.T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação. 1998.

\_\_\_\_\_. STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Texto Base do Curso de Bacharelado em Letras/Libras na modalidade a distância. UFSC, 2008.

\_\_\_\_\_. REIS, F. Surdos: cultura e transformação contemporânea. In: PERLIN, G.T.T.; STUMPF, M. (Org.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. 1.ed – Curitiba, PR:CRV, 2012.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

PIZZIO, A. L; QUADROS, R. M. de. **Aquisição da língua de sinais**. Texto base do Curso de Letras Libras na modalidade de EaD. CCE, UFSC. Florianópolis, 2011.

\_\_\_\_\_. QUADROS, R. M. de; REZENDE, P. L. F. **Libras I**. Texto Base do Curso de Letras/Libras na modalidade a distância. UFSC, 2009.

POPLACK, S. **Sometime I'll star a sentence in Spanish y termino em Español**: toward a typology of code-switching. **Linguistics**, 18, Amsterdam, Mouton de Guyter, 1980, p. 581-618.

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

\_\_\_\_\_. Aquisição das línguas de sinais. In: QUADROS, R. M. de.; STUMPF, M. R. Estudos surdos IV. (Org.). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

\_\_\_\_\_. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: FINGER,I.; QUADROS, R. M. de. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

\_\_\_\_\_. KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

\_\_\_\_\_. MASUTTI, M. CODAs brasileiros: Libras e Português em zonas de contato. In: QUADROS, R. M. de.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

REIS, F. **Professor surdo**: a política e a poética da transgressão Pedagógica. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2006. Disponível em: [http://www.ges.ced.ufsc.br/Dissertacao\\_Flaviane.pdf](http://www.ges.ced.ufsc.br/Dissertacao_Flaviane.pdf). Acesso em 23/09/2012.

ROSA, E.F. Identidades surdas: o identificador do surdo na sociedade. In: PERLIN, G.T.T.; STUMPF, M. (Org.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. 1.ed – Curitiba, PR: CRV, 2012.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P.M. (Org.). **Sociolinguística interacional**. Segunda edição revista e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. **Ensino da língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução: Laura Teixeira Motta. Editora. Schwarcz Ltda. São Paulo, 1989.

SCARPA, E.M.; PIRES, G. S. Influência translinguística code-switching e aquisição do português brasileiro como L3. In: **Estudos linguísticos contemporâneos: diferentes olhares**. DEL RÉ, A.; KOMESU, F.; TENANI, L.; VIEIRA, A. J. (Orgs.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. (Série Trilha Linguística, 23).

SEGALA, R. R. **Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual**: Português brasileiro escrito para língua brasileira de sinais. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

SCHELP, P. P.. **Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2008.

SILVA, C. L. da C. Aquisição da linguagem no Brasil e suas tendências. In: DEL RÉ, A.; ROMERO, M.. (Org.). **Na língua do outro**. 01 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 01, p. 177-195.

SIMIONATO, M. M. **O processo de alfabetização e a diáspora da língua materna na escola: um estudo em contexto de imigração ucraniana no sul do Brasil**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2012.

SOUSA, A. N.; QUADROS, R. M. de. Uma análise do fenômeno “alternância de línguas” na fala de bilíngues intermodais (Libras e Português). **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. p. 327-346. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/96e586e8726d0f24ba05383ee39de99d.pdf>. Acesso em 12/02/2013.

STELLE, T. G.; STREIECHEN, E.M. **Os principais mitos sobre os surdos e a língua de sinais**. XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013. p. 19918- 19932. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7380\\_4253.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7380_4253.pdf). Acesso em 13/12/2013.

STOKOE, W. C.; CASTERLINE, D. C.; CRONEBERG, C. G. **A dictionary of American Sign language and linguistic principles**. Listok Press. 1976. (Primeiro publicado em 1965).

STREIECHEN, E.M. **LIBRAS: aprender está em suas mãos**. Curitiba: CRV, 2013.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. Editora UFSC. 2008.

\_\_\_\_\_.; FERNANDES, S. **Aspectos linguísticos da Libras**. SEED/SUED/DEE, Curitiba, 1998.

VANZO, T. O. N. Aspectos sociais e culturais no processo de aquisição da linguagem de uma criança bilíngue. In: DEL RÉ, A.; ROMERO, M. (Org.). **Na língua do outro**. 01 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 01, p. 177-195.

VIOTTI, E. de C. **Introdução aos Estudos Linguísticos**. Texto base da disciplina de Introdução aos Estudos Linguísticos do Curso de Bacharelado em Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina – UFS. Florianópolis, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos. Departamento de Ciências Biomédicas. USP. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. In: **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica José Cipolla Neto. 4.<sup>a</sup> ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZIMMER, M.; FINGER, I.; SCHERER, L. Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolinguística e a neurolinguística. **ReVEL**. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. ISSN 1678-8931. p. 1-28. Disponível em: <http://tchenafon.ucpel.tche.br/artigos/dobilinguismo>. Acesso em 21/11/2012.



## ANEXO 1: TERMO DE AUTORIZAÇÃO À MÃE

Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação

**Título da Pesquisa:** A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilinguístico: um estudo de caso

**Pesquisadora:** Eliziane Manosso Streiechen

**Orientadora:** Cibele Krause-Lemke

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_ portadora do RG \_\_\_\_\_ autorizo que meus filhos menores \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ participem, voluntariamente, como sujeitos de estudo da Pesquisa intitulada “*A aquisição da linguagem por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilinguístico: um estudo de caso*”, desenvolvida por Eliziane Manosso Streiechen, aluna do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste de Guarapuava/Paraná, sob a orientação Prof.<sup>a</sup> Doutora Cibele Krause-Lemke.

O objetivo principal da pesquisa é investigar o processo de aquisição da linguagem de crianças ouvintes, filhas de mãe surda, falante da língua brasileira de sinais (Libras), a partir de um contexto multilíngue, bem como identificar as estratégias linguísticas que os membros da família utilizam para a efetivação da comunicação. O procedimento adotado consiste em coletar os dados para a análise a partir de filmagens periódicas das crianças e entrevistas com os membros da família. Essas entrevistas serão gravadas, transcritas e submetidas a sua aprovação antes de serem utilizadas por mim, pesquisadora. Tais atividades não representam riscos para os participantes e serão realizadas conforme sua disponibilidade.

As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas na publicação de artigos científicos e também em apresentação de trabalhos, todavia, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo de sua participação. Desse modo, nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os participantes dessa pesquisa não serão submetidos a nenhum risco. Se, eventualmente, esta pesquisa causar qualquer tipo de dano a seus filhos, o pesquisador compromete-se a reparar este dano, ou prover meios para a reparação.

A qualquer momento, a senhora poderá solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa que está sendo realizada e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir da participação. Sua participação será voluntária, não recebendo por ela qualquer tipo de pagamento.

A senhora receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o e-mail da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento.

Prestados os devidos esclarecimentos, contamos com sua colaboração e solicitamos seu consentimento para a coleta de dados para o estudo.

\_\_\_\_\_  
Mãe dos menores

\_\_\_\_\_  
Eliziane Manosso Streiechen

## ANEXO 2 : TERMO DE AUTORIZAÇÃO AO PAI

Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação

**Título da Pesquisa:** A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilinguístico: um estudo de caso

**Pesquisadora:** Eliziane Manosso Streiechen

**Orientadora:** Cibele Krause-Lemke

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_ portador do  
RG \_\_\_\_\_ autorizo que meus filhos menores  
\_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ participem, voluntariamente, como  
sujeitos de estudo da Pesquisa intitulada “*A aquisição da linguagem por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilinguístico: um estudo de caso*”, desenvolvida por Eliziane Manosso Streiechen, aluna do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste de Guarapuava/Paraná, sob a orientação Prof.<sup>a</sup> Doutora Cibele Krause-Lemke.

O objetivo principal da pesquisa é investigar o processo de aquisição da linguagem de crianças ouvintes, filhas de mãe surda, falante da língua brasileira de sinais (Libras), a partir de um contexto multilíngue, bem como identificar as estratégias linguísticas que os membros da família utilizam para a efetivação da comunicação. O procedimento adotado consiste em coletar os dados para a análise a partir de filmagens periódicas das crianças e entrevistas com os membros da família. Essas entrevistas serão gravadas, transcritas e submetidas a sua aprovação antes de serem utilizadas por mim, pesquisadora. Tais atividades não representam riscos para os participantes e serão realizadas conforme sua disponibilidade.

As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas na publicação de artigos científicos e também em apresentação de trabalhos, todavia, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo de sua participação. Desse modo, nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os participantes dessa pesquisa não serão submetidos a nenhum risco. Se, eventualmente, esta pesquisa causar qualquer tipo de dano a seus filhos, o pesquisador compromete-se a reparar este dano, ou prover meios para a reparação.

A qualquer momento, o senhor poderá solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa que está sendo realizada e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir da participação. Sua participação será voluntária, não recebendo por ela qualquer tipo de pagamento.

O senhor receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o e-mail da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento.

Prestados os devidos esclarecimentos, contamos com sua colaboração e solicitamos seu consentimento para a coleta de dados para o estudo.

\_\_\_\_\_  
Pai dos menores

\_\_\_\_\_  
Eliziane Manosso Streiechen

### ANEXO 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À MÃE

Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação

**Título da Pesquisa:** A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilinguístico: um estudo de caso

**Pesquisadora:** Eliziane Manosso Streiechen

**Orientadora:** Cibele Krause-Lemke

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Senhora:

Solicito sua autorização para que os seus filhos menores \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ participem, voluntariamente, como sujeitos de estudo da Pesquisa intitulada “*A aquisição da linguagem por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilinguístico: um estudo de caso*”, desenvolvida por Eliziane Manosso Streiechen, aluna do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste de Guarapuava/Paraná, sob a orientação Prof.<sup>a</sup> Doutora Cibele Krause-Lemke.

O objetivo principal da pesquisa é investigar o processo de aquisição da linguagem de crianças ouvintes, filhas de mãe surda, falante da língua brasileira de sinais (Libras), a partir de um contexto multilíngue, bem como identificar as estratégias linguísticas que os membros da família utilizam para a efetivação da comunicação. O procedimento adotado consiste em coletar os dados para a análise a partir de filmagens periódicas das crianças e entrevistas com os membros da família. Essas entrevistas serão gravadas, transcritas e submetidas a sua aprovação antes de serem utilizadas por mim, pesquisadora. Tais atividades não representam riscos para os participantes e serão realizadas conforme sua disponibilidade.

As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas na publicação de artigos científicos e também em apresentação de trabalhos, todavia, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo de sua participação. Desse modo, nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os participantes dessa pesquisa não serão submetidos a nenhum risco. Se, eventualmente, esta pesquisa causar qualquer tipo de dano a sua pessoa, o pesquisador compromete-se a reparar este dano, ou prover meios para a reparação.

A qualquer momento, a senhora poderá solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa que está sendo realizada e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir da participação. Sua participação será voluntária, não recebendo por ela qualquer tipo de pagamento.

A senhora receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o e-mail da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento.

Prestados os devidos esclarecimentos, contamos com sua colaboração e solicitamos seu consentimento para a coleta de dados para o estudo.

\_\_\_\_\_  
Mãe dos menores

\_\_\_\_\_  
Eliziane Manosso Streiechen

**ANEXO 4: TERMO DE ACEITE DE PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA À MÃE**

**ACEITE DE PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA**

Eu, \_\_\_\_\_ (nome legível), RG  
nº \_\_\_\_\_ mãe dos menores \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa intitulada “*A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilinguístico: um estudo de caso*” e, concordo que eles participem voluntariamente da mesma. Sei que a qualquer momento posso revogar este Aceite e desistir sem necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta participação voluntária.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Mãe dos menores

## ANEXO 5: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO PAI

Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação

**Título da Pesquisa:** A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilinguístico: um estudo de caso

**Pesquisadora:** Eliziane Manosso Streiechen

**Orientadora:** Cibele Krause-Lemke

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Senhor:

Solicitamos sua autorização para que os seus filhos menores \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ participem voluntariamente como sujeitos de estudo da Pesquisa intitulada “*A aquisição da linguagem por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilinguístico: um estudo de caso*”, desenvolvida por Eliziane Manosso Streiechen, aluna do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste de Guarapuava/Paraná, sob a orientação Prof.<sup>a</sup> Doutora Cibele Krause-Lemke.

O objetivo principal da pesquisa é investigar o processo de aquisição da linguagem de crianças ouvintes, filhas de mãe surda, falante da Libras, a partir de um contexto multilíngue, bem como identificar as estratégias linguísticas que os membros da família utilizam para a efetivação da comunicação. O procedimento adotado consiste em coletar os dados para a análise a partir de filmagens periódicas das crianças e entrevistas com os membros da família. Essas entrevistas serão gravadas, transcritas e submetidas a sua aprovação antes de serem utilizadas por mim, pesquisadora. Tais atividades não representam riscos para os participantes e serão realizadas conforme sua disponibilidade.

As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas na publicação de artigos científicos e também em apresentação de trabalhos, todavia, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo de sua participação. Desse modo, nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os participantes dessa pesquisa não serão submetidos a nenhum risco. Se, eventualmente, esta pesquisa causar qualquer tipo de dano a sua pessoa, o pesquisador compromete-se a reparar este dano, ou prover meios para a reparação.

A qualquer momento, o senhor poderá solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa que está sendo realizada e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir da participação. Sua participação será voluntária, não recebendo por ela qualquer tipo de pagamento.

O senhor receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o e-mail da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento.

Prestados os devidos esclarecimentos, contamos com sua colaboração e solicitamos seu consentimento para a coleta de dados para o estudo.

\_\_\_\_\_  
Pai dos menores

\_\_\_\_\_  
Eliziane Manosso Streiechen

**ANEXO 6: TERMO DE ACEITE DE PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA AO PAI**

**ACEITE DE PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA**

Eu, \_\_\_\_\_ (nome legível), pai dos menores \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa intitulada “*A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilinguístico: um estudo de caso*” e, concordo que eles participem voluntariamente da mesma. Sei que a qualquer momento posso revogar este Aceite e desistir sem necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta participação voluntária.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Pai dos menores

## ANEXO 7: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À AVÓ

Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação

**Título da Pesquisa:** A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilinguístico: um estudo de caso

**Pesquisadora:** Eliziane Manosso Streiechen

**Orientadora:** Cibele Krause-Lemke

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Senhora:

Solicito sua autorização para que os seus netos menores \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ participem, voluntariamente, como sujeitos de estudo da Pesquisa intitulada “*A aquisição da linguagem por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilinguístico: um estudo de caso*”, desenvolvida por Eliziane Manosso Streiechen, aluna do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste de Guarapuava/Paraná, sob a orientação Prof.<sup>a</sup> Doutora Cibele Krause-Lemke.

O objetivo principal da pesquisa é investigar o processo de aquisição da linguagem de crianças ouvintes, filhas de mãe surda, falante da língua brasileira de sinais (Libras), a partir de um contexto multilíngue, bem como identificar as estratégias linguísticas que os membros da família utilizam para a efetivação da comunicação. O procedimento adotado consiste em coletar os dados para a análise a partir de filmagens periódicas das crianças e entrevistas com os membros da família. Essas entrevistas serão gravadas, transcritas e submetidas a sua aprovação antes de serem utilizadas por mim, pesquisadora. Tais atividades não representam riscos para os participantes e serão realizadas conforme sua disponibilidade.

As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas na publicação de artigos científicos e também em apresentação de trabalhos, todavia, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo de sua participação. Desse modo, nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os participantes dessa pesquisa não serão submetidos a nenhum risco. Se, eventualmente, esta pesquisa causar qualquer tipo de dano a sua pessoa, o pesquisador compromete-se a reparar este dano, ou prover meios para a reparação.

A qualquer momento, a senhora poderá solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa que está sendo realizada e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir da participação. Sua participação será voluntária, não recebendo por ela qualquer tipo de pagamento.

A senhora receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o e-mail da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento.

Prestados os devidos esclarecimentos, contamos com sua colaboração e solicitamos seu consentimento para a coleta de dados para o estudo.

\_\_\_\_\_  
Avó dos menores

\_\_\_\_\_  
Eliziane Manosso Streiechen

**ANEXO 8: TERMO DE ACEITE DE PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA À AVÓ**

**ACEITE DE PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA**

Eu, \_\_\_\_\_ (nome legível), avó materna dos menores \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa intitulada “*A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilinguístico: um estudo de caso*” e, concordo que eles participem voluntariamente da mesma. Sei que a qualquer momento posso revogar este Aceite e desistir sem necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta participação voluntária.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Avó dos menores



## APENDICE A: ENTREVISTA COM OS MEMBROS DA FAMÍLIA

Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação

**Título da Pesquisa:** A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilinguístico: um estudo de caso

**Pesquisadora:** Eliziane Manosso Streiechen

**Orientadora:** Cibele Krause-Lemke

### ENTREVISTA ESTRUTURADA

Instrumento para Coleta de Dados

Por se tratar de uma pesquisa de estudo de caso na qual envolve duas crianças menores de sete (7) e de um (1) ano de idade, não se pode descrever, antecipadamente, as questões destinadas a elas. A pesquisa, portanto, dependerá do contexto em que elas estarão envolvidas (brincadeiras, refeições, estudos etc.). As questões, abaixo descritas, serão destinadas aos pais e avós maternos que convivem com as crianças. O objetivo não é limitar-se apenas a estas questões, mas também não será possível prever e descrever todos os aspectos que poderão surgir nas conversações com os membros da família, entretanto, todas as questões realizadas e importantes para a pesquisa serão transcritas e anexadas ao relatório final.

Segue algumas questões que poderão ser abordadas nas entrevistas com os seguintes membros da família: pai, mãe e avós.

1. Qual é a sua descendência?
2. Há quanto tempo vive nesta cidade?
3. Qual é a sua primeira língua (L1) e segunda língua (L2)?
4. Quais das línguas você/senhor(a) se sente melhor ao falar, hoje?
5. Como aprendeu a língua portuguesa?
6. Quais línguas são utilizadas em sua família?
7. Sente algumas dificuldades em falar em Português? Por quê?
8. Você/Senhor(a) consegue se comunicar em língua de sinais com a sua filha/esposa?
9. Quantas línguas o Pedro (sujeito da pesquisa) sabe falar e com quem ele se comunica com essas línguas?
10. Como ele (sujeito da pesquisa) aprendeu a falar essas línguas?
11. Você acha importante que **P** e **M** aprendam a língua da mãe (Libras)? Por quê?
12. Você/Senhor(a) acha que o fato de falar vários idiomas dentro da família influencia no desenvolvimento escolar do **P**?
13. Você/Senhor(a)/ acredita que o **P** é mais inteligente do que outras crianças pelo fato de aprender línguas com facilidade?
14. Há por parte dos membros da família algum incentivo para que o **P** aprenda tantos idiomas?
15. Há algum bloqueio de comunicação entre os membros da família? Explique.

## APENDICE B: ENTREVISTA COM O CODA ADULTO

Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação

**Título da Pesquisa:** A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilíngüístico: um estudo de caso

**Pesquisadora:** Eliziane Manosso Streiechen

**Orientadora:** Cibele Krause-Lemke

### QUESTIONÁRIO COM O CODA ADULTO

1. Qual é seu nome e sua idade e descendência? (Na Dissertação não colocarei seu nome, apenas uma letra como identificação).
2. Quantas pessoas surdas há em sua família e quais são as causas da surdez de cada um?
3. Que idade você tinha quando percebeu que seus pais eram surdos? E o que você sentiu diante desta descoberta?
4. Como era a sua relação e a de seus pais com outras pessoas não surdas (ouvintes)?
5. Qual foi a maior dificuldade que já enfrentou diante do fato de ter pais surdos?
6. Qual língua você considera como a sua primeira língua ou Língua 1?
7. Com que idade você começou a sinalizar e a falar em português?
8. Quando era criança ou mesmo agora, adulto, você lembra-se de algum contexto em que fez ou faz uso do *code-switching* (alternância de línguas) ou o *code-blending* (uso simultâneo de duas línguas)? Poderia descrever este contexto?
9. O fato de seus pais serem surdos afetou de alguma forma seu desenvolvimento social, cognitivo, pessoal etc.?
10. Já houve momentos em que preferiu ser surdo? Teve algum problema relacionado a isso?
11. Já houve momentos em que você preferiu que seus pais fossem ouvintes? Quando e por quê?
12. Você se lembra de algum episódio que deixou de contar a seus pais por pensar que eles pudessem não entender por serem surdos?
13. Você tem uma filha. Como ela se comunica com os avós surdos? Há algum tipo de bloqueio?
14. Sua esposa é intérprete. Em casa, qual língua vocês usam para conversarem?
15. Seus pais têm intérpretes ou você é o intérprete deles?
16. Você atua como profissional tradutor/intérprete de Libras/Português?
17. Você conhece muitos CODAs no Brasil?
18. Que experiência você gostaria de compartilhar com os pais dos CODAs e/ou com os CODAs?
19. Este espaço é livre para você expor o que quiser.

Obrigada pela sua colaboração nesta pesquisa!