



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
LINHA DE PESQUISA: LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

SUELEN SILVA DE OLIVEIRA

**IMPLICAÇÕES DA AQUISIÇÃO TARDIA DA LIBRAS POR DISCENTES
SURDOS**

PORTO NACIONAL

2020

SUELEN SILVA DE OLIVEIRA

**IMPLICAÇÕES DA AQUISIÇÃO TARDIA DA LIBRAS POR DISCENTES
SURDOS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras do campus de Porto Nacional, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.
Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig.

PORTO NACIONAL

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- D418i De Oliveira, Suelen Silva.
IMPLICAÇÕES DA AQUISIÇÃO TARDIA DA LIBRAS POR
DISCENTES SURDOS. / Suelen Silva De Oliveira. – Porto Nacional, TO, 2020.
185 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação
(Mestrado) em Letras, 2020.
- Orientador: Carlos Roberto Ludwig
1. Aquisição da Linguagem. 2. Aquisição da Libras . 3. Desenvolvimento
Linguístico . 4. Aquisição tardia da Libras . I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

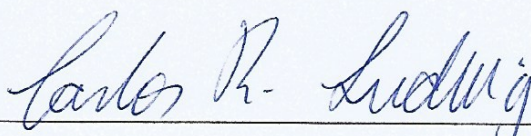
SUELEN SILVA DE OLIVEIRA

**IMPLICAÇÕES DA AQUISIÇÃO TARDIA DA LIBRAS POR DISCENTES
SURDOS**

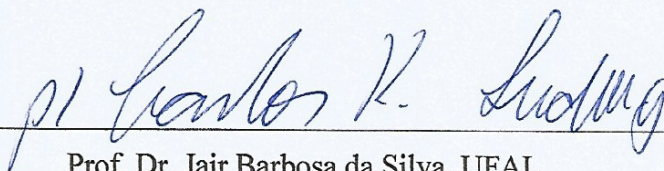
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras de Porto Nacional, foi avaliada para a obtenção do título de Mestre em Linguística e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca examinadora.

Data de aprovação: 28 / 05 / 2020

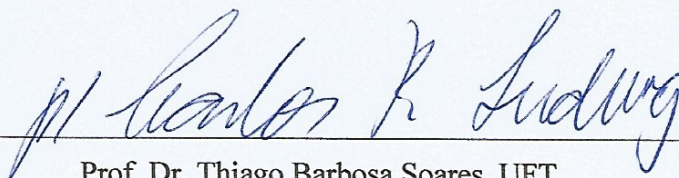
Banca Examinadora



Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig, UFT



Prof. Dr. Jair Barbosa da Silva, UFAL



Prof. Dr. Thiago Barbosa Soares, UFT

Dedico este trabalho à Comunidade Surda e, principalmente, aos discentes do curso de Letras: Libras voluntários da pesquisa, pela disponibilização de seu tempo e dedicação, o que tornou possível a realização desta pesquisa. Todo o trabalho é para vocês, meus queridos alunos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a todos os cidadãos que, por meio de seus impostos, custearam meus estudos por toda minha vida.

Agradeço ao meu orientador, colega de trabalho e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras, Carlos Ludwig, pela cooperação, paciência e esforço. Agradeço aos meus colegas, professores do curso de Letras: Libras, que colaboraram com a pesquisa através de sugestões, disponibilidade para entrevista e muitas trocas de ideias. Agradeço à equipe técnica do curso de Letras: Libras Robson, All Uansser e Guilherme, que me auxiliaram nas filmagens e transcrições.

Agradeço, infinitamente, ao meu companheiro Izaltino José M. de Castro que, além do apoio emocional e afetivo, me auxiliou com questões práticas da pesquisa como formatação, formulação de gráficos e proporções numéricas (sempre é bom ter alguém das exatas em casa).

Por último, agradeço aos meus amigos mais próximos: Thainã Miranda, Daniel Carvalho, Vinícius Camargo, Leandro Andrade, Luatane Cardoso e, mais uma vez, ao Guilherme Henrique, todos da área dos Estudos Surdos, os quais me auxiliam nesta trajetória. Com certeza tem um pedacinho de cada um no trabalho, pois há um pedacinho de cada um dentro de mim.

*Os limites da minha linguagem significam os
limites de meu mundo.*

(Ludwig Wittgenstein)

RESUMO

O presente trabalho origina-se do projeto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins – UFT- Câmpus de Porto Nacional. O tema central do trabalho é sobre o modo como o atraso de aquisição da linguagem pode afetar a formação de conceitos científicos e, logo, influenciar o desempenho acadêmico. A Comunidade Surda enfrenta situação de privação da língua, pois a língua dominante no país é de modalidade oral-auditiva, a qual se difere da modalidade viso-espacial de língua adquirida naturalmente por Surdos. Como resultado dessa situação, em geral, as pessoas Surdas que não têm privilégio de nascer em ambientes onde se compartilha língua de sinais ficam anos privadas de uma língua a qual deveriam adquirir naturalmente, o que torna seu processo de aquisição de linguagem tardio em comparação a pessoas não privadas linguisticamente. As discussões sobre a Hipótese do Período Crítico (HPC) para a aquisição da linguagem limitam-se a utilizar como objeto de pesquisa casos de pessoas isoladas socialmente, de falantes de uma segunda língua que não conseguem perder o sotaque, além de análises neurolinguísticas de pessoas com afasias. Tais estudos se prendem à questão da execução linguística e não necessariamente a questões cognitivas. Em decorrência disso, os resultados sobre um período crítico de aquisição da linguagem ainda são discordantes. Nesse sentido, a realidade linguística da Comunidade Surda pode contribuir com as discussões sobre a HPC. Dessa forma, a partir da temática central, formula-se a seguinte pergunta de pesquisa: o atraso na aquisição da linguagem pode gerar prejuízos no desenvolvimento de conceitos abstratos do tipo científico? As principais fontes teóricas utilizadas para essa pesquisa são: Vygotsky (2008), Goldfeld (2002), Santana (2007) e Quadros & Finger (2017). Os dois primeiros autores mencionados consideram que a comunicação desempenha função crucial para nosso desenvolvimento, pois é através dela que assimilamos informações; então, a linguagem desempenha função essencial para a constituição de nossos pensamentos. Assim, as pesquisas apontam cada vez mais para uma relação intrínseca entre pensamento e linguagem. O objetivo geral dessa pesquisa é, portanto, analisar se há relação entre competência linguística, período de aquisição da linguagem e rendimento acadêmico. Para isso, serão verificados dois aspectos: desempenho linguístico e acadêmico. No primeiro aspecto serão aplicados dois protocolos de avaliação linguística: um que avalia a Língua Portuguesa na modalidade escrita e outro que avalia o desempenho em Libras. O desempenho acadêmico será mensurado com base em entrevistas com professores. A aplicação da coleta de dados tem por objetivo verificar se há relação entre desempenho acadêmico e linguístico. Os sujeitos da pesquisa foram alunos Surdos e professores do curso de Letras:

Libras da UFT. Os resultados da análise dos dados apontam que, quanto maior o atraso na aquisição da linguagem menor a pontuação nas avaliações linguísticas (tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa) é, concomitantemente, menor o desempenho acadêmico. Há indícios, portanto, de que o atraso na aquisição da linguagem traz implicações negativas para o desempenho acadêmico, o que demonstra uma estreita ligação entre pensamento e linguagem.

Palavras-chave: Aquisição. Linguagem. Desenvolvimento. Libras. Conceito.

ABSTRACT

The present work originates from the dissertation project presented to the Postgraduate Program in Letters and Linguistics at the Universidade Federal do Tocantins – UFT – Campus at Porto Nacional. The central theme of the work is on how the delay in language acquisition can affect the formation of scientific concepts and, therefore, influence academic performance. The Deaf community faces a situation of deprivation of the language, since the dominant language in the country is oral-auditory, which differs from the visuospatial language acquired naturally by Deaf people. As a result of this situation, generally Deaf people who do not have the privilege of being born in environments where sign language is shared are years deprived of a language which they should naturally acquire, which makes their language acquisition process late compared to linguistically non-private people. Discussions about the Critical Period Hypothesis (CPH) for language acquisition are limited to using as cases of socially isolated people, speakers of a second language who cannot lose their accent, as well as neurolinguistic analyzes of people with aphasia. These studies are related to the issue of linguistic execution and not necessarily to cognitive issues. As a result, the results on a critical language acquisition period are still inconsistent. In this sense, the linguistic reality of the Deaf Community can contribute to discussions about CPH. Thus, based on the central theme, the following research question is formulated: can the delay in language acquisition generate losses in the development of abstract scientific concepts? The main theoretical sources used for this research are: Vygotsky (2008), Goldfeld (2002), Santana (2007) and Quadros & Finger (2017). The first two authors mentioned consider that communication plays a crucial role in our development, because it is through it that we assimilate information; then, language plays an essential role in the constitution of our thoughts. Thus, research increasingly points to an intrinsic relationship between thought and language. The general objective of this research is, therefore, to analyze if there is a relation between linguistic competence, language acquisition period and academic performance. For this, two aspects will be verified: linguistic and academic performance. In the first aspect, two linguistic assessment protocols will be applied: one that assesses the Portuguese language in written form and another that assesses performance in Libras. Academic performance will be measured based on interviews with teachers. The application of data collection aims to verify whether there is a relationship between academic and linguistic performance. The subjects of the research were Deaf students and teachers of the Letters: Libras course at UFT. The results of the data analysis show that the greater the delay in language acquisition, the lower the score in linguistic assessments (both in Libras and in Portuguese) and,

concomitantly, the lower the academic performance. There is evidence, therefore, that the delay in language acquisition has negative implications for academic performance, which demonstrates a close link between thought and language.

Keywords: Acquisition. Language. Development. Libras. Concept.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Síntese da triagem das habilidades linguísticas da Língua Brasileira de Sinais adaptado.....	44
QUADRO 2: Pontuação necessária para aprovação na avaliação de LS	61
QUADRO 3: Resumo geral dos dados coletados	62
QUADRO 4: Cenário linguístico dos sujeitos da pesquisa	66
QUADRO 5: Resumo do teste de LS	68
QUADRO 6: Idade de aquisição da linguagem X tempo de exposição a Libras	77
QUADRO 7: Resumo dos resultados da avaliação de Língua Portuguesa	80
QUADRO 8: Tempo de permanência no curso e desempenho linguístico	81
QUADRO 9: Relação da idade de aquisição, teste em LS e desempenho acadêmico	86

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Resultado da avaliação de LS	68
GRÁFICO 2: Resultado de LS / Idade de Aquisição e Tempo de Exposição.....	75
GRÁFICO 3: Idade de aq. da linguagem / Desempenho acadêmico	76
GRÁFICO 4: Resultado de LO	80
GRÁFICO 5: Resultado Linguístico / Período Acadêmico	82
GRÁFICO 6: Resultado de LS / Desempenho Acadêmico.....	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
1 OS ESTUDOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E A QUESTÃO DO PERÍODO CRÍTICO: IMPLICAÇÕES PARA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE PESSOAS SURDAS.	7
1.1 REALIDADE LINGUÍSTICA DE SUJEITOS SURDOS.	8
1.2 HIPÓTESE DO PERÍODO CRÍTICO (HPC) PARA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.	14
1.3 TEORIAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.	18
1.4 A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE PENSAMENTO/LINGUAGEM.	28
1.5 FORMAÇÃO DE CONCEITOS.	35
2 METODOLOGIA	44
2.1 A PROBLEMÁTICA METODOLÓGICA DE PESQUISAS SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM QUE ENVOLVEM FORMAÇÃO DE CONCEITOS.	46
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
2.3 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE LINGUÍSTICA: APRESENTAÇÃO DOS PROTOCOLOS	51
2.3.1 <i>Avaliação linguística da Língua Portuguesa como L2 -modalidade escrita.</i>	52
2.3.2 <i>Avaliação linguística de Libras como língua de instrução L1.</i>	55
3 EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.	62
3.1 REALIDADE LINGUÍSTICA DOS SUJEITOS DA PESQUISA.	63
3.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO TRIAGEM DE HABILIDADES LINGUÍSTICAS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.	67
3.3 IDADE DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E TEMPO DE EXPOSIÇÃO.	75
3.4 ESCRITA E DESEMPENHO ACADÊMICO	78
3.5 RELAÇÃO ENTRE DESEMPENHO LINGUÍSTICO E ACADÊMICO.	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
APÊNDICES	93
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO	94
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	95
APÊNDICE C: ENTREVISTA COM OS DOCENTES	97

APÊNDICE D: FICHA DE AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA -----	104
APÊNDICE E: TRANSCRIÇÃO DA AVALIAÇÃO TRIAGEM DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – NÍVEL PRAGMÁTICO -----	113
APÊNDICE F: PROTOCOLO DE REGISTRO E ANÁLISE -----	147
ANEXOS -----	175
ANEXO 01: TESTE DIAGNÓSTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2-----	176
ANEXO 02: FICHA DE ANÁLISE -----	182
ANEXO 03: LISTA DE SINAIS-----	184
ANEXO 04: ESTÍMULO VISUAL DE 4 CENAS. -----	185

INTRODUÇÃO

Durante a infância somos expostos a diversas experiências sociais as quais inicialmente não conseguimos compreender. A fala é uma delas, da qual conseguimos decifrá-la e reproduzi-la no decorrer de meses e anos. Em pouco tempo de vida, é possível identificar comandos e diferenciar falas e expressões. A verbalização inicia-se rapidamente e até mesmo sentenças nunca presenciadas são proferidas pelos pequenos Quadros (2017). A partir da observação desse fenômeno, estudiosos começaram a indagar como é possível crianças dominarem sentenças e regras gramaticais complexas tão rapidamente ao mesmo tempo em que demoram a compreender situações que para adultos são bem mais fáceis do que aprender outro idioma. Baseando-se em observações como essa, é que surgiu a área de pesquisa sobre a aquisição da linguagem, que se atém a investigar os processos relacionados durante o desenvolvimento da linguagem.

A todo momento nosso cérebro é bombardeado por informações visuais, verbais e sensoriais. Acredita-se que tais informações sejam responsáveis pelo nosso desenvolvimento cognitivo (Vigotski¹, 2015), mas este processo ainda é tema de investigação de várias teorias sobre o desenvolvimento humano. Sabe-se que a comunicação desempenha função crucial no nosso desenvolvimento, pois é através dela que assimilamos informações. Sendo assim, a língua/linguagem desempenha função essencial para a constituição de nossos pensamentos (Vigotski, 2015). O que podemos notar é que quanto mais as pesquisas sobre a formação do pensamento aprofundam-se, mais se torna evidente a relação intrínseca entre língua e pensamento. As questões norteadoras, mas para as quais não se tem consenso, seriam se língua antecede pensamento ou pensamento antecede língua ou se caminham simultaneamente; ou ainda se poderiam ter autonomia, mas se não há autonomia qual seria o grau de dependência.

O consenso de que as crianças, geralmente, aprendem uma língua mais rapidamente e com mais facilidade do que os adultos e as reflexões sobre pensamento e linguagem impulsionaram cientistas a se perguntarem se afinal haveria um período crítico de aquisição da linguagem. As respostas ainda são inconclusivas e, por vezes, discordantes, pois partem de concepções distintas a respeito da natureza da linguagem e da compreensão do que é o cognitivo. A respeito dessa ideia Ana Paula Santana afirma que “Ainda não se chegou a uma idade que encerra o período crítico. Isso deriva do fato de que essas teses estão subordinadas a

¹ O nome próprio do autor apresentado é uma tradução de seu nome original em russo *Лев Семёнович Выготский*. Há três possíveis traduções: Vigotski, Vygotski ou Vygotsky. Neste trabalho utilizaremos a primeira variação, que é a mesma utilizada no livro *Pensamento e Linguagem*, da editora Martins Fontes, de autoria do próprio autor.

determinado “olhar” sobre o cérebro e sobre a linguagem” (2107, p. 54). O tema central dessa proposta de pesquisa se debruça sobre a questão de como o atraso de aquisição da linguagem pode afetar a formação de conceitos e, logo, influenciar o desempenho acadêmico.

Para isso, analisamos voluntários Surdos cujo processo de aquisição da linguagem difere de sujeitos sem perda auditiva (ouvintes). Pessoas ouvintes nascem em um ambiente linguístico, em que a língua utilizada pode ser adquirida naturalmente, mas esse não é o caso da maioria das crianças surdas. As línguas orais (LO) utilizam o som e a audição como meio de produção, sendo classificadas como língua oral/auditiva, no entanto, as línguas de sinais (LS) utilizam a visão e o espaço como meio de produção, sendo classificadas como viso/espacial. As pessoas surdas adquirem naturalmente línguas de modalidade viso/espacial, mas devido à surdez ficam impossibilitadas de adquirir línguas oral/auditivo de forma espontânea (QUADROS, 1997). Para a aquisição de línguas orais as crianças surdas precisam ser expostas de forma sistemática e seu aprendizado pode ser eficaz ou não, o que dependerá de uma série de variáveis que não serão discutidas na presente proposta de pesquisa.

Apenas uma pequena porcentagem de crianças surdas apresenta experiências linguísticas semelhantes às das crianças ouvintes, pois na maioria dos casos a sua primeira língua é adquirida tardiamente em comparação aos ouvintes. Com isso, políticas linguísticas vêm sendo criadas com o objetivo de atender as especificidades dessa minoria linguística. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) propõe uma série de direitos voltados às minorias linguísticas. Um dos destaques é o ponto 2 do Artigo 2º o qual dispõe que todas as comunidades linguísticas têm direito “ao ensino da própria língua e da própria cultura” (1996, p. 5). O documento foi elaborado pensando-se, principalmente, em minorias linguísticas em contexto de opressão.

Embora o Decreto 5.626/2005 estabeleça que o ensino de Libras deve ser ensinada como L1 e a Língua Portuguesa como L2 para alunos Surdos, o currículo nacional não inclui nenhuma das duas disciplinas na grade curricular obrigatória. Dessa forma, podemos concluir que está sendo violado o direito de aprender na própria língua e sobre a própria língua e cultura. Considerando que a maioria, cerca de 90% (Sacks,1998), nasce em uma família majoritariamente ouvinte e sem domínio da Libras, podemos afirmar que essas crianças surdas ficam privadas de adquirir uma língua estruturada nos anos iniciais de sua vida.

A presente dissertação de mestrado, ao investigar as possíveis implicações que o atraso linguístico acarreta no desempenho acadêmico, contribui com argumentos acadêmicos científicos para que a Comunidade Surda tenha mais subsídios para reivindicar a efetivação de seus direitos linguísticos. Os resultados evidenciam a importância e a urgência do ensino de

Libras como L1 para Surdos nas escolas, prioritariamente, em séries iniciais. Sobre essa questão Quadros (1997, p. 36), no referido livro *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*, dispõe que “a escola será o ambiente que oportunizará o desenvolvimento da linguagem dessa criança”, pois “não se quer mais surdos imaturos que não consigam desempenhar atividades mais complexas e abstratas”.

Atualmente esses indivíduos vivem em um contexto de dominação/opressão linguística em que a Língua Oral é predominante enquanto a Língua de Sinais é suprimida. Devido a isso, na maioria dos casos, a criança surda é isolada linguisticamente e comunica-se por mímicas e expressões corpóreas até adquirir uma língua estruturada, o que ocorre após o período dito crítico para a aquisição da linguagem (QUADROS, 1997). Esta atípica realidade evidencia parâmetros de comparação para investigar questões motivadoras da área da aquisição da linguagem tais como: de que forma ocorre o desenvolvimento cognitivo durante o período sem língua estruturada? Como os indivíduos que adquirem língua tardiamente constituem conceitos abstratos? Como seria a memorização desses indivíduos antes e depois de adquirirem uma língua estruturada? Como que a escassa comunicação familiar afetaria o desempenho linguístico e emocional? Qual a relação entre o desenvolvimento linguístico e o emocional?

As questões acima são apenas algumas que podem ser reavaliadas, considerando o sujeito que foi privado de uma língua a qual pudesse ser adquirida naturalmente nos anos iniciais de vida. Por meio dos resultados dessa pesquisa e das seguintes, estaremos mais perto de compreender qual a real relação entre pensamento e linguagem e como tal relação influencia no desenvolvimento humano.

A respeito do desenvolvimento da linguagem, o autor Vigotski (2008) cita três fases de formação de conceitos. A primeira e a segunda fase ocorrem na infância e são constituídas por tentativas e erros durante a formação de conceitos, os quais o autor nomeia como ‘conceitos complexos’. A terceira fase caracteriza-se pelo real domínio dos conceitos abstratos e ocorre no início da adolescência. Tais conceitos são antecidos pelos conceitos denominados cotidianos e se constituem em contexto escolar. O domínio dos conceitos científicos requer transposição de tempo e espaço, pois é constituído ao mesmo tempo em que se constituem as funções psíquicas superiores. A formação dos processos mentais internos é, portanto, um processo dinâmico e precisamos de conceitos anteriores para compreender novos conceitos. O desenvolvimento dos conceitos científicos está estreitamente ligado à função da escrita, pois a escrita é o principal instrumento dos meios intelectuais, incluindo o científico.

Levando-se em consideração a realidade linguística das pessoas surdas e as proposições teóricas de Vigotski (2008) coloca-se a seguinte questão: O atraso na aquisição da linguagem

traz implicações para a formação dos conceitos científicos. Logo, esse atraso influencia no desempenho acadêmico? A partir da questão geradora da pesquisa surgem outras questões secundárias como: as habilidades comunicativas de sujeitos que adquiriram Libras tardiamente são similares às habilidades de sujeitos sem atraso na aquisição da linguagem? Há relação entre habilidades linguísticas em Libras e desempenho acadêmico? O desempenho da Língua Portuguesa na modalidade escrita tem relação com as habilidades em Libras e/ou a idade de aquisição da linguagem?

Para isso, foram analisadas pessoas Surdas que durante a infância não tiveram acesso a uma língua estruturada e consistente, sendo esta língua tanto LO quanto LS, e que adquiriram Libras tardiamente e a utilizam atualmente como língua de instrução. Os casos dessas pessoas foram analisados em comparação aos casos de voluntários Surdos que tiveram acesso a uma língua estruturada nos anos iniciais de vida. Também foi analisado se o rendimento acadêmico de alunos surdos, o que requer domínio de conceitos abstratos do tipo científico, está relacionado à competência linguística e ao período de aquisição da linguagem.

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar se há relação entre desempenho linguístico, período de aquisição da linguagem e rendimento acadêmico. Assim, foi possível perceber se os Surdos, componentes do corpus da pesquisa, que adquiriram língua tardiamente demonstram dificuldades ao manipular conceitos abstratos do tipo científico e se tais indivíduos apresentam competência linguística atípica. Para concretizar o objetivo geral, escolhemos os seguintes objetivos específicos: a) Analisar as bases teóricas que dispõem sobre aquisição tardia da linguagem e formação de conceitos; b) Verificar o desempenho e a competência linguística por meio de protocolos pré-estruturados; c) Comparar se indivíduos que apresentaram menor habilidade em LS são os mesmos que tiveram atraso na aquisição da linguagem; d) Relacionar se os participantes que demonstraram prejuízo no rendimento acadêmico são os mesmos que apresentaram aquisição tardia da língua e menor desempenho linguístico.

Como procedimento metodológico de coleta de dados, aplicamos dois testes de desempenho linguístico: o primeiro visa avaliar a compreensão da Língua Portuguesa na modalidade escrita e o segundo tem o objetivo de identificar possíveis atipicidades na Libras. Tais atipicidades são classificadas por Barbosa (2017) como sendo as variações linguísticas que não são de ordem sociolinguística. Tais atipicidades podem evidenciar comprometimento na comunicação – o que pode ser em decorrência de vários fatores (comprometimento emocional, social e cognitivo) ou pode ser em decorrência da aquisição tardia severa da língua (BARBOSA, 2017). O teste em português visa evitar falsa associação de fatos, dado que um possível prejuízo no rendimento acadêmico pode ocorrer em decorrência de dificuldades

linguísticas na segunda língua e não necessariamente na primeira língua. Os procedimentos metodológicos detalhados constam no terceiro capítulo deste trabalho.

O primeiro capítulo desta dissertação tem o objetivo de apresentar e refletir sobre os aspectos que permeiam o cenário linguístico de pessoas surdas no Brasil, a fim de expor e situar o leitor sobre as especificidades linguísticas da Comunidade Surda no país. Para cumprir esse objetivo, foram apresentadas reflexões a respeito da realidade educacional e linguística de sujeitos surdos, aspectos determinantes para a aquisição da língua de Sinais. Em seguida é abordada a questão do período crítico para aquisição da linguagem, com o objetivo de analisar e refletir sobre as principais correntes teóricas de aquisição da linguagem e suas respectivas colocações sobre a Hipótese do Período Crítico (HPC).

No item 1.3, foram abordadas questões referentes à função reguladora da linguagem e a relação entre pensamento e linguagem sob a perspectiva do teórico Lev Vigotski. Dissertamos, pois, sobre a formação de conceitos que, para Vigotski, determinam o desenvolvimento da linguagem. Ainda, será discutido sobre a função da linguagem para o domínio de conceitos abstratos (as funções superiores), em específico o conceito abstrato do tipo científico. Por último, apresentamos a função da escrita para o desenvolvimento das funções superiores e mostraremos como tais concepções se aplicam aos casos de pessoas surdas, levando-se em consideração que são alfabetizadas em Língua Portuguesa, a qual apesar de não ser adquirida naturalmente, é o maior acervo de conteúdos científicos apresentados aos surdos. O objetivo é abordar a interdependência entre pensamento e linguagem, assim como a função da linguagem no desenvolvimento humano e, principalmente, no desenvolvimento linguístico/acadêmico de sujeitos Surdos.

No segundo capítulo, serão detalhados os procedimentos metodológicos de coleta de dados desta pesquisa, a qual se constitui a partir de uma abordagem qualitativa. Optou-se por este tipo de abordagem metodológica dado que o corpus da pesquisa se restringiu a nove sujeitos analisados. No terceiro e último capítulo serão analisados os dados conforme a teoria exposta no primeiro capítulo. Os dados estão expostos em forma de quadro e tabela para melhor visualização.

1 OS ESTUDOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E A QUESTÃO DO PERÍODO CRÍTICO: IMPLICAÇÕES PARA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE PESSOAS SURDAS.

Neste primeiro capítulo, apresentaremos, inicialmente, considerações a respeito da realidade linguística de sujeitos surdos. Considerando-se que os surdos são integrantes de uma comunidade linguística majoritariamente ouvinte, a qual se comunica em Língua Oral (LO), e que sua língua é de modalidade viso espacial, é possível afirmar que esta modalidade apresenta barreiras de aquisição espontânea da linguagem.

Em seguida abordaremos as principais teorias de aquisição da linguagem e seus respectivos posicionamentos em relação à Hipótese do período Crítico (HPC) para aquisição da linguagem.

Por último, será dissertado sobre os principais pressupostos teóricos da teoria sociointeracionista de Vigotski (2008; 2007) no que se refere à interdependência do pensamento e da linguagem, às fases de desenvolvimento da linguagem e aos processos de formação de conceito. Portanto, o primeiro capítulo desta dissertação compõe a revisão bibliográfica da pesquisa.

1.1 Realidade linguística de sujeitos Surdos.

O Brasil é um país de vasta extensão territorial e dimensões continentais. A diversidade cultural no país é tão extensa quanto seu tamanho. Assim, onde há diversidade cultural há diversidade linguística. Segundo o Guia de pesquisa e documentação para o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) (2014), temos cerca de 250 línguas no Brasil e embora a Língua Portuguesa seja majoritária, evidentemente, não é a única.

Dentre as muitas comunidades linguísticas minoritárias temos a Comunidade Surda. De acordo com o censo realizado em 2010 pelo IBGE, 9,7 milhões de brasileiros têm algum tipo de deficiência auditiva e desses 2.147.366 apresentam perda auditiva severa. Compreendemos como surdez severa aquela que impossibilita o sujeito de adquirir língua na modalidade oral, naturalmente, sem comprometimento da compreensão e produção linguística de LS. Tais indivíduos podem utilizar as LS como meio de expressão e compreensão sem prejuízos na aquisição espontânea dessa modalidade.

O Decreto 5.626 de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, considera “pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.” (BRASIL, Art. 2º, 2005). Embora não se tenha registro sobre o percentual de sujeitos surdos que utilizam Libras para comunicação, o número de pessoas com surdez é suficiente para que elas sejam encontradas nas mais diversas comunidades, desde em grupos

isolados até em grandes centros urbanos. Segundo Leite e Quadros (2014), além da Libras, há mais línguas de sinais documentadas no Brasil, dentre elas algumas indígenas, porém a única reconhecida legalmente é a Libras por meio da Lei 10.436 de 2002.

Políticas linguísticas vêm sendo propostas e discutidas nos últimos anos a favor da Libras e de demais línguas minoritárias. Podemos listar uma série de benefícios em detrimento da conservação e difusão da Libras, a exemplo: a criação dos cursos de Letras: Libras em todo o Brasil; a obrigatoriedade de intérpretes de Libras em escolas e órgãos públicos, estabelecida pelo decreto 5.626 de 2005 e a obrigatoriedade da janela com intérpretes em pronunciamentos oficiais garantida pelo mesmo decreto. Contudo, o principal fator de preservação e permanência de uma língua, que é o ensino-aprendizado, ainda está longe de ser ideal. Diferente de outras línguas, em que é comum a aquisição acontecer por meio da família e de pessoas próximas, pois a maioria das pessoas Surdas vive em isolamento linguístico até o ingresso escolar (LEITE e QUADROS, 2014). Dada a realidade da Comunidade Surda, o ensino da Libras nas escolas se faz imprescindível para a preservação, difusão e garantia da língua.

Diversos fatores contribuíram e contribuem para a situação de isolamento linguístico do sujeito surdo, principalmente se levarmos em consideração que a relação entre Língua-Política-Cultura é intrínseca. Vigotski (2008) afirmou que a deficiência da pessoa Surda é social e ao fazer tal afirmação o pesquisador concluiu que as dificuldades enfrentadas pelo sujeito provêm do fato de a comunidade linguística majoritária (ouvintes) não partilhar a mesma forma de comunicação das pessoas Surdas, o que constitui, dessa forma, uma limitação comunicativa (social) e não biológica. Por muitas décadas, o sujeito surdo foi compreendido como portador de uma patologia, mas através dos estudos linguísticos e culturais conseguimos compreender que as questões da Surdez se aproximam mais de questões linguísticas do que de questões médicas.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), redigida pelo PEN (Poets, Essayists and Novelists), com o apoio da UNESCO, estabelece uma série de direitos que devem ser garantidos às comunidades linguísticas em situação de opressão. A declaração entende como comunidade linguística “toda a sociedade humana que [...] se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros.” (1996, p. 5), e compreende como situação de risco e/ou opressão:

[...] casos de subordinação política, econômica ou social, implicam frequentemente a imposição direta de uma língua estrangeira ou a distorção da percepção do valor das línguas e o aparecimento de atitudes linguísticas hierarquizantes que afetam a lealdade dos falantes, por esses motivos, [...] se confrontam com o processo de substituição linguística (1996, p. 2).

Considerando-se a citação anterior, percebemos que a principal característica de subordinação de uma dada comunidade linguística é a crença de que sua língua é inferior à outra, o que leva a um gradual processo de substituição e, por consequência, de risco de extinção dessa língua. Os processos exploratórios de nações dominantes sobre nações exploradas deixaram claro o modo como um movimento político pode exterminar línguas e culturas. Embora as Línguas de Sinais não se estabeleçam em territórios geográficos específicos, mas em comunidades, os desafios enfrentados são comuns às comunidades linguísticas minoritárias. Os autores Leite e Quadros (2014) discorrem sobre o status de risco da Libras, ao afirmarem que apesar das recentes conquistas políticas, o status da Libras, ainda apresenta características de risco; tais como o escasso registro e difusão da língua. Em relação ao ensino de difusão da Libras, Quadros e Leite (2014) afirmam que “a grande maioria das pessoas que delas dependem para o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e cultural só podem ter acesso a ela de maneira tardia” (LEITE; QUADROS, 2014, p. 5). A citação refere-se à realidade da maioria dos indivíduos Surdos que adquirem Libras tardiamente.

Atualmente, o único documento legal que garante, enfaticamente, o ensino de Libras no ensino básico é o decreto 5.626 de dezembro de 2005, porém raramente a disciplina é ofertada na grade curricular obrigatória, sendo mais comum no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011, o qual determina o funcionamento do AEE, estabelece que o ensino seja ofertado, obrigatoriamente, no contraturno. Podemos concluir e constatar que o ensino de Libras ocorre no ensino de modalidade inclusiva e não no ensino regular e obrigatório. Leite e Quadros (2014) esclarecem que um dos fatores de risco das LS é a qualidade de transferência da língua e afirmam que “Como agravante, esse contato tardio frequentemente se dá não com uma língua de sinais plenamente desenvolvida e gramaticalizada, mas como uma versão pidinizada da língua, utilizada por usuários que a dominam precariamente como uma segunda língua.” (LEITE; QUADROS p. 05). A problemática retratada pelos autores reflete a falta de investimentos na educação de surdos, principalmente quando se trata do ensino de Libras.

Para compreender essa questão, precisamos estabelecer que a ‘surdez’ parte de uma premissa biológico-anatômica, pois se configura na característica básica do sujeito de não ouvir. Tal característica é, porém, apenas um ponto de partida, pois são os fatores sociais que realmente delimitam as condições de vida da pessoa surda. A surdez é a característica do ser que não ouve ou que apresenta perda auditiva significativa. Essa condição clínica é interesse da área das ciências da saúde; para a área dos estudos da linguagem interessam as implicações

linguísticas que a condição de surdez gera. Nesta perspectiva o desenvolvimento da linguagem é um processo que independe da audição, sendo esta, assim como a visão, um meio utilizado para acessar o signo linguístico. Ao contrário do que o senso comum estabelece ao preconizar a expressão “ele não fala”, ao se referir a pessoas surdas, o que diferencia os Surdos dos ouvintes é o acesso a uma língua adquirível naturalmente. A importância de se estabelecer que a condição da surdez não apresenta barreiras para aquisição da linguagem é crucial quando se trata de desenvolvimento da linguagem/desenvolvimento cognitivo, pois isso delimita que as possíveis implicações de distúrbio da linguagem não advêm da condição da surdez e sim de outras variáveis.

Dessa maneira, a condição de surdez não impossibilita a aquisição da linguagem, porém, devido à surdez, as LO apresentam barreiras para aquisição espontânea; ao contrário, as LS não apresentam barreiras para o processo de aquisição de uma primeira língua. Logo, a Libras é uma língua que possibilita a aquisição plena de uma primeira língua (L1). Utilizaremos o termo primeira língua, pois a ideia de língua materna está associada à crença de que as crianças adquirem a mesma língua da mãe, o que simboliza o núcleo familiar.

A língua do núcleo familiar, na maioria dos casos, coincide com a língua oficial do país – é o que acontece com a maioria dos brasileiros que adquirem a Língua Portuguesa. Entretanto, há exceções, por exemplo, como os casos de crianças que convivem em núcleos familiares cuja língua partilhada difere da língua majoritária do país. Casos como esses são os de minorias linguística – indígenas, imigrantes, comunidades nipônicas, comunidades alemãs ou Cotas (crianças ouvintes filhas de pais surdos). No entanto, isso não impossibilita a aquisição de ambas as línguas ou mais línguas por parte das crianças – futuros adultos bilíngues (QUADROS, 2017). No caso de Surdos conviventes em um núcleo familiar que utiliza LO, a língua materna (da família) não coincide com a língua adquirível naturalmente e isso impossibilita a aquisição da Língua Portuguesa de forma espontânea.

Ao buscar a reabilitação das pessoas surdas, familiares de surdos recorrem a métodos sistemáticos de ensino de Língua Portuguesa na modalidade oral, recurso nomeado de oralização. Goldfeld relata que “a realidade no Brasil é que somente uma pequena parte dos surdos consegue dominar razoavelmente o português” (2002, p. 37). Não adentraremos nas questões referentes às filosofias educacionais da educação de surdos, em razão de que nos cabe citar que há surdos os quais adquirem Língua Portuguesa na modalidade oral por meio de ensino sistemático realizado em terapia da fala com profissional fonoaudiólogo ou em casa com a família; portanto, não somente na escola, com professores.

Surdos que se comunicam usando a Língua Portuguesa na modalidade oral são chamados ‘oralizados’. Há uma parcela de surdos que se comunicam por meio da oralização durante toda a vida e aqueles que utilizam português durante a infância/adolescência e depois adquirem Língua de Sinais e passam a se comunicar em Libras. Nesses casos, a primeira língua adquirida é português oral e a segunda língua Libras. No entanto, mesmo a LO sendo adquirida anteriormente à LS, na fase do dito ‘período crítico’, a LS pode ser considerada a L1 do sujeito. Isso porque os mecanismos internos da mente passam a ser mediados e organizados na língua de maior conforto linguístico, nesse caso a LS. De acordo com Spinassé (2006), os critérios de definição de uma L1 ultrapassam a questão de qual língua foi adquirida primeiramente. Para a autora:

A língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominantemente na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais à vontade...Todos esses são aspectos decisivos para definir uma L1 como tal. (2006, p. 5).

Dado o exposto sobre a realidade linguística de pessoas surdas, podemos classificar alguns perfis de desenvolvimento da linguagem:

Primeiro- Sem atraso linguístico:

a) adquiriu LS durante a infância no núcleo familiar ou em instituições (escola, igrejas ou associações);

b) adquiriu LO durante a infância, por meio de terapia da fala ou ensino de forma sistemática na escola ou no núcleo familiar, por isso consegue comunicar-se por meio da oralização;

c) adquiriu LS e LO, concomitantemente, durante a infância;

d) adquiriu LO durante a infância, porém, posteriormente, na adolescência ou vida adulta, adquiriu LS e opta pela Libras.

Segundo- Com atraso linguístico:

a) Não adquiriu LS nem LO durante a infância, por isso comunica-se por gestos caseiros, mímica e oralização precária;

b) Adquiriu LS após a infância e comunica-se utilizando a Libras;

c) Adquiriu LO após a infância e consegue estabelecer comunicação por meio da oralização;

d) Adquiriu LS de forma pidginizada durante a infância e, posteriormente, foi inserida na comunidade surda;

e) Adquiriu LS e LO de forma pidginizada durante a infância e, posteriormente, foi inserida na comunidade surda.

É importante destacar que as classificações acima são generalizações. Dentro de cada perfil linguístico há outras possibilidades de desenvolvimento da linguagem que dependem de uma série de fatores da vida pessoal do sinalizante. A finalidade das generalizações acima é evidenciar que as realidades linguísticas de pessoas surdas são diversas e que o desenvolvimento da linguagem, muitas vezes, está relacionado à oralização. Considerando-se que o método de oralização é sistemático e, em comparação com a aquisição espontânea, vagaroso, “este processo, se for iniciado ainda nos primeiros meses de vida, dura em torno de 8 a 12 anos” (GOLDFELD, 2002, p. 35). Os surdos expostos a esse método ficam em desvantagem temporal em relação aos surdos que adquirem LS e “se analisarmos sua importância [a linguagem] na constituição do indivíduo, como ferramenta do pensamento e como a forma mais eficaz de transmitir informações e cultura, percebemos que somente aprender a falar (oralizar) por meio de um processo que leva tantos anos é muito pouco” (GOLDFELD, 2002, p. 38).

A autora Goldfeld (2002) fundamenta-se teoricamente na teoria sociointeracionista de Vigotski. Tendo em vista que para essa abordagem, a linguagem é compreendida como um conceito mais amplo e é utilizada para mediar os pensamentos e as ações de manipulação do meio, a pessoa que sofre isolamento linguístico poderá ter prejuízos no desenvolvimento da linguagem. Para Brito (1993), nas situações em que há atraso na aquisição de uma língua naturalmente adquirível, como os casos dos surdos aqui citados, fica evidente que o atraso na aquisição da Língua de Sinais pode ocasionar as seguintes consequências:

- a) Este (o surdo) perde a oportunidade de usar a linguagem, senão o mais importante, pelo menos um dos principais instrumentos para a solução de tarefas que se lhe apresentam no desenvolvimento da ação inteligente;
- b) o surdo não há de recorrer ao planejamento para a solução de problemas;
- c) não supera a ação impulsiva;
- d) não adquire independência da situação visual concreta;
- e) não controla seu próprio comportamento e o ambiente;
- f) não se socializa adequadamente. (1993, p. 41).

As consequências citadas acima ocorrem durante o período de isolamento linguístico, ou seja, nos anos iniciais de vida, quando o indivíduo surdo ainda não teve contato com a LS. Após o contato tardio com a língua, as autoras Goldfeld (2002) e Brito (1993) não estabelecem

se tais consequências permanecem, total ou proporcionalmente, após a aquisição tardia da língua. Essa questão está relacionada à Hipótese do Período Crítico (HPC), tema que será dissertado no próximo item.

1.2 Hipótese do Período Crítico (HPC) para aquisição da Linguagem.

A realidade linguística da população surda, detalhada na secção anterior, evidencia que o isolamento linguístico interfere no desenvolvimento humano dos surdos. Isso ocorre porque a situação de subordinação linguística das LS acarreta escassa utilização da Libras. Desse modo, é comum que pessoas surdas adquiram língua tardiamente. Inevitavelmente, este fenômeno remete à questão da Hipótese do Período Crítico (HPC) para aquisição da linguagem. Afinal, há um período crítico para aquisição da linguagem? Neste item serão abordados os principais argumentos que permeiam a questão, a fim de refletir sobre as possíveis implicações da aquisição tardia de uma língua. Para isso serão apresentados os principais argumentos teóricos da questão.

A hipótese sobre um período crítico para aquisição da linguagem surgiu a partir da observação de que indivíduos os quais viveram em isolamento linguístico, durante a infância, falharam na aquisição de uma primeira língua. Os casos mais famosos são de crianças encontradas na mata, conhecidas como ‘crianças selvagens’, ou de pessoas que foram encarceradas e viveram em situação desumana até serem resgatadas. O pesquisador Lima (2013) narra oito (8) casos de aquisição tardia: de Genie; Isabelle; Oxana; Pedro e João; Victor; Edik; Helen Keller e Chelsea. Ressalta-se que alguns nomes são fictícios.

Os quatro primeiros casos (Pedro e João, Genie, Isabelle e Oxana) foram de encarceramento seguido de maus-tratos e apenas Isabelle, após ser encontrada e reinserida em sociedade, obteve nível de fluência linguística satisfatório. Curiosamente, é a única que contava com a presença de um adulto, sua mãe, que era afásica e se comunicava por gestos caseiros.

Victor e Edik foram casos de abandono. O primeiro viveu com animais na mata e o segundo perambulava com cachorros. A idade de abandono de Victor é indeterminada e ao ser encontrado, ele aparentava ter entre 11 a 12 anos. A situação de Edik difere-se porque ele foi abandonado aos dois anos e encontrado aos quatro anos. Portanto, o período de isolamento linguístico de Edik foi breve, enquanto que o de Victor é indeterminado. Esses dados são uma hipótese para o fato de que Victor não obteve sucesso linguístico, enquanto Edik conseguiu progredir linguisticamente, isto é, o breve período de isolamento linguístico pode ter influenciado no sucesso de aquisição da língua.

Os dois últimos casos (Chelsea e Ellen Keller) são de pessoas surdas, sendo Ellen Keller também cega. Diferentemente dos casos anteriores, em que houve omissão e crueldade durante o período de isolamento linguístico, elas conviveram em sociedade com condições dignamente humanas, sendo o isolamento linguístico derivado da condição da surdez. Chelsea foi diagnosticada, erroneamente, com distúrbio mental e somente aos 31 anos de idade constatou-se que sua condição clínica era de surdez. Então, ela foi estimulada linguisticamente, porém sem sucesso. Ellen Keller, que era surda e cega, ficou em isolamento linguístico até os sete anos de idade “quando Anne Sullivan Macy, indicada por Alexander Graham Bell, foi contratada para ensinar-lhe como se comunicar” (LIMA, 2013, p. 233). Ellen Keller é, dentre os casos, a experiência de isolamento linguístico de maior sucesso, pois desenvolveu-se plenamente. Devemos destacar que o caso de ‘fracasso’ linguístico de Chelsea foi atribuído ao inglês oral, língua que não é adquirível naturalmente, assim como foi abordado anteriormente neste trabalho.

Todos esses casos, e outros semelhantes, são igualmente utilizados para exemplificar ideias opostas sobre a HPC. Teóricos como Lenneberg, que evidenciam o PC, utilizam os casos acima para comprovar que a infância é o período propício para aquisição de uma língua e passado este período essa capacidade é reduzida ou até mesmo definida. Por outro lado, autores como Santana (2007) afirmam que o insucesso linguístico destes casos advém dos traumas ocorridos durante o período de isolamento e utiliza os casos de pessoas surdas que adquiriram Língua de Sinais tardiamente e conseguiram obter fluência linguística para evidenciar a inexistência da HPC. Santana (2007) expõe que em casos de abandono, como os de Victor e Edik, não há evidências conclusivas para descartar a possibilidade de deficiência mental. Aliás, em casos como o de Victor a suposta deficiência mental pode ter sido a motivação para o abandono.

Na literatura especializada, encontram-se vários relatos de crianças abandonadas pelos pais em florestas – as chamadas crianças selvagens – e de meninos trancados em quartos, privados de interações humanas. No entanto, não podemos deixar de levar em consideração que, nesses casos, a ausência de relações sociais ocasiona problemas não só linguísticos, mas emocionais e cognitivos. Além disso, não se sabe se essas crianças foram abandonadas porque tinham alguma característica que gerava conflitos em pais obviamente perturbados. (SANTANA, 2007, p. 54)

As divergências sobre a existência de um PC perpassam questões sobre a conceptualização de indivíduo, de cognição e de linguagem e até mesmo o que necessariamente é o Período Crítico. O termo “tem sua origem na biologia, pois nela há fenômenos que só acontecem dado a algum estímulo em um período biologicamente pré-determinado, muito bem

delineado, e previsível.” (LIMA, 2013, p. 225). Dessa forma, o PC é compreendido como determinado e inflexível, sendo um período crucial para adquirir certo comportamento ou habilidade – no nosso caso a aquisição da linguagem. Conforme essa perspectiva, teríamos uma idade definida para aprender a se comunicar linguisticamente e, após essa idade, não seria possível adquirir língua em nenhum nível. É evidente que o termo PC, sendo compreendido como na biologia, não se aplica ao caso dos humanos em relação à aquisição de uma língua, pois podemos notar que, dentre os casos narrados, Isabelle e Ellen Keller obtiveram nível satisfatório de fluência linguística, mesmo sendo expostas à língua tardiamente (Isabelle aos 14 anos e Ellen Keller aos sete anos). Analisando-se os outros casos, percebemos que Genie, Chelsea e Oxana apesar de não terem alcançado nível linguístico satisfatório, conforme exposto por Lima (2013), obtiveram algum nível linguístico desde a produção de frases simples até a capacidade de recontar histórias em linguagem limitada. Em síntese, é possível notar que os indivíduos obtiveram algum nível de capacidade comunicativa, o que confirma que a concepção biológica do Período Crítico não é suficiente para as pesquisas linguísticas sobre esse tema.

No entanto, o fenômeno que não podemos desconsiderar é que a maioria dos indivíduos isolados linguisticamente não atingiu nível satisfatório e necessário de fluência linguística para comunicação. Isto nos leva, novamente, à HPC, pois, embora não tenha sido rígido e determinado o PC, o nível linguístico foi afetado. Os estudos da área da surdez têm explorado exaustivamente essa questão, pois, assim como relatado anteriormente, a maioria das pessoas surdas é exposta tardiamente à Língua de sinais. Dessa forma, este fenômeno possibilita uma ampla amostragem para estudar a questão.

Lima (2013) explica que a autora estadunidense Newport, a fim de analisar se há diferença na produção linguística de surdos que adquiriram LS tardiamente e surdos que adquiriram LS durante o período dito crítico, realizou uma pesquisa que englobou três grupos de surdos. O primeiro grupo foi composto por surdos expostos à LS desde o começo da infância, o segundo por surdos que foram expostos depois dos seis anos de idade e o terceiro grupo por surdos expostos após os 12 anos de idade. A conclusão foi que entre o primeiro e o segundo grupo a competência comunicativa é similar, porém “o desempenho do terceiro grupo ficou significativamente abaixo do dos outros dois, com problemas parecidos com os de Genie” (LIMA, 2013, p. 236).

Por haver evidências como esta, algumas abordagens consideram que há um período mais propício para aquisição da linguagem sem necessariamente considerar o PC como um aspecto rígido e determinado. Para a teoria Gerativista, há um período mais propício para o desenvolvimento da linguagem, porém isso não impossibilita a aquisição tardia de linguagem

“nesse sentido, o período crítico pode ser entendido como o “pico” do processo de aquisição da linguagem. Isso não significa que não possa haver aquisição em outros períodos da vida” e “Devido a essa relativização, o “período crítico” passa a ser referido como “período sensível” nos estudos mais recentes, mesmo na perspectiva gerativista” (QUADROS, 2017, p. 69 e 70).

A HPC também é compreendida por extrapolar a questão do sucesso ou fracasso de habilidades comunicativas e considerar as implicações cognitivas que o atraso pode ocasionar. Goldfeld (2002, p. 60) considera que a criança surda “que sofre atraso de linguagem fica em desvantagem em relação às crianças que adquirem a linguagem naturalmente”. A autora argumenta que a linguagem é a forma de organização do pensamento sendo que “a linguagem além de ter a função comunicativa exerce também as funções organizadora e planejadora, ou seja, é o instrumento do pensamento” (2002, p. 60). Ao compreender que “a aquisição da linguagem provoca um padrão de desenvolvimento cognitivo” (2002, p. 60), a autora considera que a linguagem tem função reguladora do pensamento. Para Goldfeld, as crianças surdas conseguem criar uma forma de comunicação por terem interações sociais, porém a linguagem é rudimentar e não possibilita a mesma quantidade de estímulos possíveis através de uma língua estruturada “Os surdos, nestas condições, só conseguem expressar e compreender assuntos do aqui e agora. Para falar sobre situações passadas, lugares diferentes e, principalmente, sobre assuntos abstratos é quase impossível” (2002, p. 62).

Goldfeld (2002) relata a análise de uma criança surda (Gustavo) em comparação ao seu irmão gêmeo ouvinte (André). Em um dado momento, ao observar um diálogo familiar em que estavam envolvidas as noções sobre passado e futuro, observou-se que: “Esses conceitos são bastante abstratos e, devido ao atraso de linguagem, são incompreensíveis por Gustavo. André compreende facilmente que já foi um bebê e domina os conceitos de passado e futuro” (2002, p. 153). Embora a pesquisadora não aborde diretamente sobre um período crítico de aquisição de língua, ela assevera a necessidade de adquirir uma língua estruturada para o pleno desenvolvimento cognitivo.

Por outro lado, pesquisadores como Ana Paula Santana (2007) rebatem essas conclusões ao afirmar que o caso dos Surdos é outro argumento comprobatório da inexistência de um período crítico, pois mesmo adquirindo Libras tardiamente, é possível atingir um nível satisfatório de fluência dessa língua. Santana compreende que a cognição antecede a linguagem sendo soberana, portanto, “a construção da inteligência seria, assim, anterior, apresentando-se inclusive como condição à aquisição da linguagem” (2007, p. 206). Comparado à perspectiva de Goldfeld (2002), a autora atribui peso menor ao atraso da linguagem apresentado por pessoas

surdas e afirma que “na ausência de língua estruturada, o cérebro (dinâmico) se organiza [...] conferindo uma qualidade particular à cognição” (2007, p. 211).

Dessa forma, para Santana (2007) a cognição não seria prejudicada pelo atraso linguístico. Segundo a autora, os casos de isolamento linguístico de pessoas ouvintes como ‘as crianças selvagens’ são refutáveis, principalmente por não levarem em conta os danos emocionais gerados pela própria situação traumatizante em que se encontravam as vítimas, o que poderia ser o real motivo do “fracasso” linguístico e de adaptação social. Vale salientar que, para a autora, ambas as perspectivas partem de concepções distintas sobre a natureza da linguagem, sendo que a primeira compreende linguagem como construção *sócio-histórica* e a segunda como *dispositivo biológico*.

Teorias que defendem ou contradizem a existência de um período crítico utilizam como principal argumento a fluência de uma língua estruturada após a puberdade. Podemos notar, porém, a partir das pesquisas de Goldfeld (2002) e de Santana (2007), que pessoas surdas conseguem dominar a Libras independentemente da idade de exposição à língua. Para a primeira pesquisadora isso ocorre porque há interações sociais, mesmo com a ausência de uma língua estruturada; para a segunda porque a cognição antecede a linguagem. O consenso entre ambas é que a língua estruturada é a única maneira de elaborar conceitos abstratos e sobre isso Santana afirma que “a linguagem é necessária apenas para um pensamento abstrato” (2007, p. 207). Vigotski classifica os conceitos abstratos (criatividade, imaginação, memória, noção temporal e espacial) como funções superiores que são desenvolvidas através das interações sociais, sendo as funções superiores fundamentais para o desenvolvimento cognitivo.

1.3 Teorias de aquisição da linguagem.

Os casos de aquisição tardia da linguagem, registrados na literatura, são utilizados tanto para provar quanto para desarticular a HPC, porque os teóricos partem de concepções distintas acerca da natureza e da função da linguagem. Tradicionalmente, há duas concepções de linguagem que norteiam os estudos sobre o assunto: a primeira compreende que a linguagem é de ordem biológica e a segunda compreende que a linguagem é de ordem social. A respeito disso, Zélia Ramozzi-Chiarottino destaca que “As concepções de linguagem, seja na filosofia ou na linguística, *grosso modo*, dividem-se essencialmente em empiristas e racionalistas, onde estão incluídos os inatistas [...] nas primeiras considera-se o meio como fator determinante de aquisição da linguagem e nas segundas o aspecto inato” (2017, p. 74).

Basicamente, as teorias que compreendem a linguagem como organismo biológico tendem a dispor que a infância é o período mais propício para aquisição de uma língua e que a exposição tardia pode ocasionar prejuízos futuros de ordem linguística e/ou cognitiva. Por outro lado, as teorias que percebem a natureza da linguagem como aspecto social tendem a questionar esses argumentos que evidenciam a existência de um período crítico para domínio linguístico. É necessário, porém, compreender os detalhes desta generalização para entender que ambas as abordagens apresentam colocações as quais evidenciam que, cientificamente, para a questão do período crítico não há consenso.

Essas distintas concepções sobre a natureza da linguagem (biológica/social) são fundamentadas respectivamente nas escolas filosóficas racionalista e empirista, que buscam explicar a epistemologia do conhecimento. O racionalismo está ligado às ideias de Platão (século IV a.C.) e Descartes (século XVII), que promulgavam a razão como nossa fonte de conhecimento, que é característica biológica dos seres humanos; ou seja, nossa capacidade cognitiva e da linguagem são inatas por serem de ordem biológica, o que, inclusive, diferencia o homem de outros seres. Em concordância com esta linha de pensamento, as ideias cartesianas compreendem que “os indivíduos são vistos como seres diferentes de quaisquer outras espécies físicas do universo, visto que eles têm configurações neurológicas que não são compiladas para ser de uma forma predeterminada, sendo, portanto, únicos.” (QUADROS, 2017, p. 42). A autora elucida que a teoria Inatista para aquisição da linguagem, promulgada pelo linguista Noam Chomsky, sofreu influência das ideias cartesianas, as quais se referem a Descartes, cujo nome em Latim é *Cartesius*.

Por outro lado, as ideias empiristas se opõem às premissas epistemológicas do racionalismo ao estabelecer que nosso conhecimento é resultado de nossas experiências. Os principais precursores dessa concepção são os filósofos Aristóteles (século V a.C) e Locke (1632-1704). Este é considerado o pai do Empirismo e disseminava a teoria da tábua rasa que, em oposição ao racionalismo, considera que o indivíduo não nasce dotado de predisposições inatistas e sim adquire conhecimento por meio de estímulos externos. Em concordância com essa concepção, a teoria Behaviorista, ou traduzida para português Comportamentalista, compreende “a aprendizagem da linguagem como processo passivo de imitação da fala que as crianças ouvem dos adultos [...]” (QUADROS e FINGER, 2017, p. 13).

O Comportamentalismo surgiu, assim como outras abordagens de aquisição da linguagem, no âmbito da Psicologia. A teoria foi fundamental para consolidar os estudos da Psicologia como ciência ao determinar que “a psicologia deve conceber como seu objeto de estudo somente aquilo que pode ser observado e descrito de forma rigorosa e objetiva”

(FINGER, 2017, p. 17). Os processos mentais/psíquicos que não se podem mensurar devem ser desconsiderados como objeto de estudo, pois “não há qualquer espaço na teoria para a introspecção e que construtos teóricos como mente, razão, consciência, ideias, conhecimento e pensamento não possuem qualquer utilidade” (FINGER, 2017, p. 18). Dessa forma, os processos de domínio, formação e manipulação de conceitos abstratos não são essenciais para esta teoria por serem aspectos imensuráveis.

As concepções empiristas sobre indivíduo e sociedade influenciaram fortemente as concepções sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem. Nesta abordagem, os aspectos que envolvem a relação entre linguagem/pensamento, são desconsiderados, pois a formação do pensamento se configura como processo mental interno, aspecto este inexplorável para a teoria. Anulando a função da língua como reguladora do pensamento, “a concepção de linguagem defendida pelos behavioristas é inconsistente com a postulação de um período crítico para a sua aprendizagem” (FINGER, 2017, p. 38). Desse modo, não há um período crítico nem sensível para aprender uma língua.

Essa concepção de PC ocorre, porque, para essa abordagem, o processo de aquisição da língua é compreendido como resposta aos estímulos do meio. Tais respostas são produções linguísticas que anteriormente foram presenciadas e são reproduzidas. A fluência é paulatinamente aperfeiçoada por meio de reforço positivo (quando a criança consegue ser compreendida ou quando o adulto a estimula positivamente) e reforço negativo ou neutro (quando a tentativa de comunicação não é alcançada ou quando o adulto corrige a produção linguística). O processo de aprender uma língua pode ocorrer a qualquer momento da vida sem prejuízo das habilidades linguísticas.

Opositores dessa concepção argumentam que “todas as crianças normais são impreterivelmente bem-sucedidas na aprendizagem de uma ou mais línguas, enquanto a maioria dos adultos que tentam aprender uma segunda língua não obtém o mesmo nível de sucesso.” (FINGER, 2017, p. 38). As questões referentes ao domínio de conceitos abstratos, por parte de indivíduos que adquiriram língua tardiamente, não são consideradas nessa abordagem teórica. A discussão no âmbito do PC limita-se à questão de fluência linguística.

Em contrapartida às ideias empiristas, a abordagem Inatista compreende que a natureza da linguagem advém de aspectos biológicos. A abordagem “pressupõe a existência de um mecanismo inato responsável pela aquisição da linguagem denominada de Gramática Universal (GU).” (QUADROS, 2017, p.41) e “sendo assim a linguagem não pode ser confundida com um tipo de habilidade.” (QUADROS, 2017, p. 42). Essa diferenciação é a principal ruptura em

relação à abordagem empirista, que considerava a linguagem como uma habilidade a ser aprendida durante a vida, como qualquer outra, por meio de condicionamento.

As ideias inatistas, promulgadas pelas correntes linguísticas Gerativista e Funcionalista, têm como base epistemológica as ideias de Noam Chomsky. Seguindo uma filosofia racionalista/cartesiana, o Inatismo, em contraste com o empirismo, atribuiu atenção especial ao “problema de Platão, que levanta o fato de a criança dispor poucos elementos para articular uma linguagem altamente complexa.” (QUADROS, 2017, p. 45). Para Quadros, “Descartes observou que o uso da linguagem é extremamente inovador e aparentemente livre” (2017, p. 45). Os filósofos estavam se referindo à forma natural pela qual adquirimos a língua sem necessidade de ensino sistemático. As concepções inatistas sugerem que esse fenômeno linguístico ocorre porque todos os indivíduos são dotados de uma Gramática universal (GU), que é acessada por um dispositivo de aquisição da linguagem – DAL (Em inglês Language Acquisition Device – LAD).

De acordo com a teoria gerativista, os seres humanos são dotados de uma capacidade inata para a linguagem [...]. Isso explica como uma criança, exposta a tão poucos dados no seu ambiente, consegue desenvolver um sistema tão complexo em tão pouco tempo. Assim, a existência da GU, acionada por meio de um dispositivo de Aquisição da linguagem (DAL) é o que desencadeia a competência linguística da criança. (QUADROS, 2017, p. 45)

A conceptualização do termo DAL evidencia a natureza biológica da linguagem e é relevante destacar que para essa abordagem a linguagem é um conceito amplo relacionado aos processos mentais internos do cérebro, que está intrinsecamente ligada à capacidade biológica de aquisição de uma língua. Esta, por sua vez, é um sistema coletivo regido por estruturas gramaticais rígidas e está ligada à comunidade linguística. Assim, “Chomsky considera a língua um conceito político e a linguagem algo demasiadamente amplo.” (QUADROS, 2017, p. 46).

Ao se compreender a natureza da linguagem de ordem orgânica, os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem transcendem para questões neurolinguísticas. Lenneberg (1967) postula sobre a natureza biológica da linguagem e analisa a questão através de observações sobre afasias. O autor influenciou as pesquisas inatistas, porém “diferente de Lenneberg, Chomsky compreende essa faculdade não apenas de forma biológica, mas também cognitiva.” (QUADROS, 2017, p. 44). Nesta perspectiva, considera-se a maturação física, que, em outras palavras, seria o período crítico para aquisição da linguagem, “neste sentido, a aquisição da linguagem ocorreria principalmente entre as idades de dois e três anos [...]. Após esse período,

haveria uma diminuição progressiva dessa capacidade, que se extinguiria na puberdade.” (QUADROS, 2017, p.44).

O próprio termo Hipótese do Período Crítico (HPC) foi sugerido por Lenneberg. O neurolinguista “propôs a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem tendo como pressuposto a ideia de que a linguagem é inata.” (QUADROS, 2017, p. 68). A conclusão partiu da observação de que crianças afásicas conseguiam recuperar a capacidade linguística, ao contrário de adolescentes. A explicação neurológica é que nos primeiros anos de vida, as funções da linguagem estão presentes em ambas as partes do cérebro, porém ao final do processo de aquisição da linguagem “apenas um hemisfério se torna mais dominante em relação às funções da linguagem” (QUADROS, 2017, p. 68). Desse modo, as crianças que sofrem danos cerebrais conseguem readquirir a linguagem. A mesma explicação neurológica é aplicada ao caso da aquisição de segunda língua por adultos, os quais utilizam outros caminhos neurológicos durante o processo de aprendizagem de uma nova língua. Lenneberg expõe que “As funções linguísticas são estabelecidas para um dos lados do cérebro e essa lateralização do cérebro, conforme o pesquisador, se finaliza na puberdade.” (LIMA, 2013, p. 228).

Outro estudo realizado por Penfield e Roberts (1959) também sugere a existência de um período mais propício para a recuperação de habilidades linguísticas por afásicos juvenis em comparação com adultos: “Estudando indivíduos que buscavam recuperar a fala após algum tipo de acidente cerebral, os pesquisadores observaram que crianças conseguiam recuperar a fala e transferir os mecanismos de fala para o hemisfério não-dominante com muito mais facilidade do que adultos.” (LIMA, 2013, p. 227). Para a teoria inatista o PC não se restringe à recuperação de funções linguísticas.

A teoria da lateralidade cerebral também se aplica a crianças que, devido ao isolamento linguístico, não adquiriram língua durante a infância, como é o caso de indivíduos surdos: “Essas crianças apresentam dificuldades (e impossibilidade) de aquisição da linguagem, especialmente, da sintaxe (em nível de estrutura).” (QUADROS, 2017, p. 69). Apesar das evidências, pouco se sabe sobre a lateralidade linguística e concomitantemente sobre o período maturacional porque as evidências são baseadas em casos individuais nos quais há uma infinidade de variáveis a serem consideradas. Todavia, apesar de presentes na literatura bastantes casos de ‘fracassos’ linguístico, o contrário é igualmente relatado.

Em resumo, as pesquisas apontam para um estágio mais propício para o desenvolvimento neurológico das funções linguísticas, porém ainda são discordantes e “Devido a essa relativização, o “período crítico” passa a ser referido como “período sensível” nos estudos mais recentes, mesmo na perspectiva gerativista.” (QUADROS, 2017, p. 70).

A terceira principal concepção de aquisição da linguagem advém das ideias de Jean Piaget, que postulou a teoria da Epistemologia genética. Enquanto os comportamentalistas, guiados por pressupostos filosóficos empiristas, promulgam que a natureza da linguagem é de ordem social, os inatistas, partindo de premissas cartesianas, classificavam a natureza da linguagem de ordem endógena (orgânica). Piaget baseou seus estudos em fundamentos de Kant (1781) em relação ao fato de que “a linguagem e o conhecimento começam na experiência, mas dela não derivam.” (CHIAROTTINO, 2017, p. 74). Por isso, considera “ser o conhecimento e também a linguagem frutos de uma *troca* entre organismo e meio; portanto, não é empirista, nem inatista.” (CHIAROTTINO, 2017, p. 74). Logo, as considerações piagetianas estabelecem que a linguagem é desenvolvida através da fusão entre um organismo capaz de adquirir uma língua e um ambiente social que contribui com condições necessárias para assim se realizar. Caso o primeiro (o organismo) ou o meio (o ambiente social) falhem em algum aspecto, durante o desenvolvimento da aquisição da linguagem, o processo sofrerá interferências.

Para Vigotski (2008), “Não é exagero afirmar que ele revolucionou o estudo da linguagem e do pensamento das crianças.” (VIGOTSKI, 2008, p. 12). Atualmente, classificado ao lado de Lev Vigotski, por causa da pedagogia construtivista, o biólogo não pretendia criar uma nova vertente de estudo epistemológico. Ao contrário, “Piaget tenta escapar dessa dualidade inevitável atendo-se aos fatos. [...] Na verdade, o seu ponto forte é revelar fatos novos, analisá-los exaustivamente e classificá-los” (VIGOTSKI, 2008, p. 12-13). No entanto, sua imparcialidade foi em vão e sobre a causa do ocorrido Vigotski conclui que “os fatos são sempre examinados à luz de alguma teoria, e não podem, portanto, ser totalmente desvinculados da filosofia.” (2008, p.13).

Os postulados de Piaget partem de uma perspectiva filosófica distinta tanto em relação aos Inatistas quanto aos Empiristas. Por isso, é compreensível que os estudos de aquisição da linguagem classifiquem as prerrogativas piagetianas à parte. Sobre as observações que o estudioso realizou “revela-se um instrumento realmente valioso para o estudo dos todos estruturais complexos do pensamento infantil em suas transformações evolutivas.” (VIGOTSKI, 2008, p. 13).

A principal contribuição para a área dos estudos de aquisição da linguagem é tratar, mesmo que de forma indireta, a relação entre pensamento e linguagem. Esse aspecto é crucial para as considerações desta dissertação, pois, até o momento, as considerações acerca da aquisição e da aquisição tardia da língua, discutidas nesta pesquisa, tratam de aspectos limitados à fluência e à execução linguística. A problemática levantada neste trabalho transpõe a questão de execução linguística ao questionar quais implicações a aquisição tardia pode gerar na

formação e manipulação de conceitos científicos. Portanto, interessa-nos saber sobre a possível função reguladora da linguagem.

Piaget, ao observar a fala egocêntrica das crianças, apontou uma relação entre processos mentais internos e execução linguística. A respeito da produção linguística das crianças:

A base factual da crença de Piaget é fornecida pelas pesquisas quanto ao uso da linguagem pelas crianças. Suas observações sistemáticas levaram-no à conclusão de que todas as conversas das crianças podem ser divididas e classificadas em dois grupos: o egocêntrico e o socializado. [...] Na fala egocêntrica, a criança fala apenas de si própria, sem interesse pelo interlocutor; não tenta se comunicar, não espera resposta e, frequentemente, nem sequer se preocupa em saber se alguém a ouve [...] Na fala socializada, ela tenta estabelecer uma espécie de comunicação com os outros

A fala egocêntrica é compreendida por Piaget como sendo um elo e ao mesmo tempo transição do inconsciente para o consciente. Vigotski afirma que o pesquisador tomou “de empréstimo à teoria psicanalítica” (2008, p. 14) a fundamentação de tais ideias. Essa polarização do processo mental é classificada como pensamento autístico e pensamento dirigido.

A fala egocêntrica possibilita que a criança organize seus pensamentos autísticos, os quais englobam sonhos e desejos, para aplicá-los à realidade por meio do pensamento dirigido. Nesse sentido, além de apontar que a linguagem estabelece uma função reguladora dos pensamentos de pulsões e de desejos internos, Piaget também estabelece que o meio social progressivamente influencia o pensamento dirigido. Dessa forma, “o pensamento infantil é original e naturalmente autístico, só se transformando em pensamento realista sob uma longa e persistente pressão social.” (VIGOTSKI, 2008, p. 15).

As ‘pressões sociais’ são apresentadas aos indivíduos, indiretamente, sob as formas de signo, símbolos e imagens e, diretamente, na forma de discurso verbal (língua). Devido a essa percepção do desenvolvimento, Jean Piaget é classificado na pedagogia como sócio-construtivista, pois, apesar de compreender que a capacidade de adquirir conhecimento/linguagem do ser humano é endógena, estabelece que o desenvolvimento dos mesmos é exógeno (CHIAROTTINO, 2017). Essa compreensão sobre a natureza e desenvolvimento da linguagem pode ser facilmente confundida com as premissas gerativistas. No entanto, “A grande diferença entre Chomsky e Piaget é que o primeiro é inatista e o segundo demonstra que esses dispositivos não são inatos, mas sim constituído nas ações.” (CHIAROTTINO, 2017, p. 81).

O desenvolvimento das faculdades intelectuais e linguísticas do indivíduo ocorre “Na constante troca do organismo com o meio, a cada transformação ocorrida no nível exógeno

corresponderia uma transformação interna.” (CHIAROTTINO, 2017, p.82). A teoria não estabelece um posicionamento específico em relação à HPC, porém determina que há condições necessárias para o pleno desenvolvimento humano. Na lógica piagetiana, o processo de desenvolvimento das crianças ocorre por meio das ações realizadas por elas. Essas ações precisam de condições biológicas necessárias para ser executadas, ao mesmo tempo em que o meio deve possibilitar respostas para essas ações. Caso ocorra alguma falha nesse processo, a criança poderá apresentar dificuldades no quesito falhado. A respeito disso Chiarottino explica que:

O bebê joga coisas no chão como que para ver o *efeito* que ele próprio pode causar [...]. Um belo dia descobrirá que um fenômeno provoca outro [...], ou seja, a noção de antecedente e consequente. Se, e somente se, a criança adquire essas noções, poderá falar adequadamente, escrever com sentido e compreender histórias de dificuldade crescente. Essas são condições necessárias para a aquisição da linguagem. A ausência de uma delas poderá causar, por exemplo, a disfasia evolutiva ou retardo simples da linguagem. (2017, p. 83)

Chiarottino (2017) analisa uma situação prática em que o domínio de conceitos abstratos sofreu prejuízo devido à falta de condições necessárias para o seu desenvolvimento. A autora expõe que indivíduos desfavorecidos socioeconomicamente, os quais sofreram privações de direitos essenciais, como o acesso à educação, apresentaram domínio insuficiente de noções temporais. Os casos observados ocorreram em uma favela de São Paulo, o que “Mostrou que essas crianças, embora capazes de realizar tarefas impensáveis para as crianças de classe média, [...] não havia construído a *representação* adequada das noções espaço-temporais e causais, [...] portanto, não podiam construir um discurso coerente sobre o que, na prática, conheciam o suficiente.” (CHIAROTTINO, 2017, p. 98). Nessa perspectiva, o desenvolvimento das faculdades cognitivas (internas) depende de condições externas, tendo em vista que “Os aspectos endógenos do processo de socialização, cujo centro é a aquisição da linguagem, estão sempre fora de considerações. Tudo se passa como se a criança não tivesse um cérebro que se constrói nas trocas do organismo com o meio (graças a sua plasticidade)” (2017, p. 97).

Por conseguinte, podemos concluir que, na perspectiva da Epistemologia genética, para um desenvolvimento satisfatório dos processos mentais internos (como as funções superiores e as faculdades cognitivas) é crucial um ambiente social que favoreça as condições necessárias para a plena aquisição da linguagem. No entanto, o processo contrário também é necessário para o pleno desenvolvimento da linguagem, pois as capacidades internas (endógenas) devem possuir as condições necessárias para propiciar a aquisição da linguagem.

Considerando-se os casos de indivíduos que adquiriram língua tardiamente, narrados no início do texto, o fenômeno linguístico da aquisição tardia da linguagem pode ser, basicamente, dividido em dois resultados: o primeiro é que indivíduos socialmente isolados raramente conseguem adquirir uma primeira língua e quando adquirem-na apresentam falhas comunicativas; o segundo é que indivíduos isolados linguisticamente, estando inseridos em sociedade, como é o caso dos surdos, frequentemente conseguem adquirir uma primeira língua, porém em alguns casos apresentam falhas de estruturação sintática, assim como demonstrado nos estudos de Newport (1990).

As vertentes empiristas, fundamentadas em uma concepção exógena sobre a natureza da linguagem, não atribuem à linguagem funções mediadoras e reguladoras do pensamento. A execução linguística é vista como resultado dos estímulos sociais e não reflete processos mentais internos, pois “a linguagem humana era interpretada como um condicionamento social.” (KENEDY, 2008, p. 127). Nessa perspectiva, o ‘sucesso’ ou ‘fracasso’ da aquisição de uma língua – neste caso podemos nomear como aprendizado de uma língua, que é aprendida como qualquer outra habilidade – é mensurável pelo nível de domínio dos léxicos e das normas gramaticais. Por isso, para essa teoria, a língua pode ser aprendida em qualquer momento da vida; para os comportamentalistas, os casos de indivíduos surdos que adquiriram língua tardiamente confirmam essa hipótese. O fracasso linguístico de indivíduos isolados socialmente é atribuído ao trauma psicológico da situação de isolamento ou até mesmo ao trauma ocasionado da ruptura drástica de realidade advinda da tentativa de ressocialização.

Chomsky publicou duras críticas ao modelo Behaviorista e a mais significativa contesta a ideia de aquisição por repetição: “Chomsky chamou a atenção para o fato de um indivíduo humano sempre agir criativamente no uso da linguagem, isto é, a todo momento, os seres humanos estão construindo frases novas e inéditas.” (KENEDY, 2008, p. 128). O linguista aponta esse fenômeno como evidência que comprova a natureza biológica da linguagem. Nesse sentido, os estudos gerativistas frequentemente se aproximam das ciências naturais, ciências da saúde e, principalmente, da neurolinguística. Essa aproximação tem o objetivo de identificar o processamento da faculdade da linguagem em nossa mente. Por isso, correntes fundamentadas no inatismo consubstanciam questões da cognição humana, classificadas como cognitivistas. De acordo com esta teoria, a HPC pode ser compreendida como um período sensível para aquisição da linguagem.

Anteriormente aos embates Empiristas X Comportamentalistas, Vigotski já rejeitava a dissociação absoluta entre biológico-social – Vigotski e Piaget convergem nesse ponto. A respeito disso, o psicólogo russo afirma que “Se tentarmos descrever a evolução das ideias do

ponto de vista biológico ou, como tem sido moda actualmente, apenas do ponto de vista social, corremos o risco de deixar na sombra metade da realidade”. (VIGOTSKI, 2008, p. 82) Assim, o posicionamento de Vigotski é o de uma análise sistêmica que contempla uma totalidade complexa (filogenética, ontogenética, linguística, psicológica e cultural).

Entre outros psicólogos, Piaget e Vigotski integram uma abordagem interacionista ao investigarem o desenvolvimento psicológico e linguístico dos sujeitos situados em interação, sendo esta conduzida por funções psicológicas e linguísticas. A singularidade do Construtivismo consiste em não mais reduzir a linguagem e o pensamento nem ao meio (comportamentalismo), nem ao sujeito (mentalismo), mas em investigar a dialética entre meio e sujeito e compreender pensamento e linguagem como construção, não como gramática pré-formada ou comportamento mecânico.

Para Vigotski (2008), o desenvolvimento está condicionado ao desenvolvimento da linguagem porque há uma interdependência entre pensamento e linguagem em momentos primordiais do desenvolvimento psíquico-intelectual. O autor dispõe que “Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las.” (VIGOTSKI, 2008, p. 70). O pesquisador fundamenta a afirmação após observar que crianças utilizam a fala egocêntrica para a resolução de problemas, logo elas utilizam o signo linguístico para organizar o pensamento a fim de manipular o meio.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores envolve os processos de formação de conceitos abstratos e o autor evidencia que o desenvolvimento dos conceitos superiores ocorre à medida em que novos problemas são colocados em nosso meio social e conseguimos superá-los através da utilização do signo linguístico. Nessa perspectiva, podemos compreender que o domínio de uma língua estruturada é crucial para o desenvolvimento das funções superiores. Embora Vigotski não disserte sobre a HPC, podemos notar em seus relatos a importância atribuída à linguagem, enquanto mediadora do pensamento, para o desenvolvimento humano. Dessa forma, a aquisição de uma primeira língua é determinante para a formação social da mente.

Nesse aspecto, as preocupações sobre aquisição tardia da linguagem não são de ordem exclusivamente linguística e sim psíquica, então como ocorre o desenvolvimento do pensamento sem mediação da linguagem? A lógica da HPC é invertida e o questionamento ao invés de ser “é possível a fluência linguística após a infância?” se transforma em “é possível a formação das funções psíquicas superiores sem uma fluência linguística?”

Considerando-se a prerrogativa Vigotskiana, em que o signo linguístico tem a função reguladora do pensamento, a resposta é negativa. No entanto, a questão que a teoria de Vigotski

não abarca é se, após a aquisição da linguagem, mesmo de forma tardia, o desenvolvimento das funções superiores ocorre igualmente na fase da infância sem prejuízo na formação de conceitos. Dessa forma, mesmo que de uma lógica inversa, a teoria de Vigotski não sustenta, nem contradiz a HPC.

Na seção seguinte discutiremos mais detalhadamente a teoria de Vigotski.

1.4 A interdependência entre pensamento/linguagem.

As questões que permeiam os aspectos do desenvolvimento da linguagem, como evidenciado no item anterior, englobam aspectos e perspectivas de diferentes abordagens e se relacionam com diferentes áreas do saber. Uma das grandes questões para a área da aquisição da linguagem é: qual a interdependência entre a linguagem e o pensamento? Dado o fato de que esses dois conceitos são oriundos de campos de saber distintos – sendo os estudos do pensamento/cognição mais relacionados ao aspecto físico (orgânico) e a linguagem mais relacionada à linguística (conceitual) – a questão apresentada é complexa e as possíveis respostas são divergentes. A elucidação deste grau de interdependência entre os dois conceitos pode contribuir para explicar a questão da HPC.

Reflexões acerca da relação entre pensamento e linguagem e como essa relação influencia nosso desenvolvimento cognitivo é tema instigante que perpassa, no mínimo, os campos de pesquisa da Psicologia, da Pedagogia e da Linguística. Embora cada área analise aspectos distintos da mente humana, um ponto de investigação é compartilhado: o desenvolvimento humano. Por isso, estudiosos dos três campos de estudo vêm trazendo descobertas e questionamentos acerca do que *nos* transforma em *nós* mesmos.

Um dos principais pesquisadores que contribuíram com os estudos da área da aquisição da linguagem foi Lev Vigotski (1896-1934). Para o pesquisador, as interações sociais são determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem. Logo, a comunicação é elemento crucial para alcançar tais interações. O psicólogo russo rejeita a dissociação absoluta entre linguagem-mundo, que delega à palavra lugar inferior e exterior ao pensamento, como se ela fosse apenas um apêndice à expressão de um sentido puro do pensamento. Ele rejeita também a homologia linguagem-mundo, em que ideia e palavra seriam idênticas, como se a natureza da palavra transparecesse a natureza do pensamento, concepção típica da lógica clássica e da corrente behaviorista (SILVA, 2006). Para Vigotski, ambos os polos ‘linguagem’ e ‘mundo’ estão inter-relacionados como um mesmo domínio do desenvolvimento humano, de modo que

o mundo não prescinde da linguagem, nem a linguagem prescinde do mundo, mas ambos se constroem solidariamente desde o nascimento até a morte (SILVA, 2006).

Por meio de tal abordagem teórica, a língua é vista não apenas como um recurso comunicativo; é percebida, também, como função reguladora do pensamento, dado que ela influencia na formação cognitiva do indivíduo. Em uma época em que eram escassos os estudos Surdos, o autor afirmou que a principal deficiência do sujeito surdo seria social, pois o isolamento linguístico configuraria o real problema do surdo. A partir da constatação da estreita relação entre pensamento e palavra é que se percebeu a relevância da aproximação entre as pesquisas da Psicologia e da Linguística. O psicólogo destaca que “Enquanto não compreendermos a inter-relação de pensamento e palavra, não poderemos responder, e nem mesmo colocar corretamente, qualquer uma das questões mais específicas desta área.” (VIGOTSKI, 2008, p. 02).

A preocupação de Vigotski era compreender as transformações envolvidas durante o desenvolvimento psíquico do sujeito. Tais transformações são resultado das interações com o meio, que, por sua vez, é mediado pelos signos e pelos instrumentos. A fim de analisar o modo como ocorrem tais transformações, o autor, em vez de analisar a cadeia da fala e do pensamento por elementos isolados, propõe analisar as unidades indecomponíveis do sistema, já que somente nelas é possível encontrar o centro da questão do pensamento e da linguagem inerente a ambos os fenômenos. Essas unidades complexas possuem, diferentemente dos elementos (comportamento, objeto, forma, esquema), “(...) todas as propriedades fundamentais inerentes ao todo e que, além disso, não desintegre a realidade viva e indivisível que constitui esse todo” (VYGOTSKI, 2001, p. 8). Vale ressaltar que no significado encontram-se tanto a linguagem (signo) como o pensamento (ideia), ambos construtores do mundo e do sujeito.

O que marca a união definitiva entre pensamento e linguagem como *pensamento verbal* é a palavra, mais precisamente “no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala.” (VIGOTSKI, 2008, p. 5). Precisamente porque o signo linguístico (palavra) compõe um conceito, inerente ao signo, e um procedimento de generalização, ligado ao pensamento, por isso, “Vygotzky encontra no significado da palavra o elemento que vai constituir, ao mesmo tempo, a unidade da linguagem e a unidade do pensamento” (SILVA, 2006, p. 20), significado este pertencente à História e à sociedade como discurso, e à realidade psicológica do sujeito como pensamento individual.

Esse aspecto nos leva a um outro ponto marcante do desenvolvimento dos conceitos: o significado das palavras se transforma durante o processo de aquisição da linguagem. O

desenvolvimento do significado das palavras ocorre por meio de generalizações, pois “o mundo da experiência precisa ser extremamente simplificado e generalizado antes que possa ser traduzido em símbolos.” (VIGOTSKI, 2008, p. 7). Isso demonstra que, para Vigotski, durante o processo de significação do signo, o significado antecede o significante.

A evidência desse fenômeno ocorre quando a criança, apesar de saber falar/sinalizar determinadas palavras ou frases, não consegue aplicar o significado das mesmas palavras no seu contexto social. A comunicação humana – o discurso em todas as suas esferas – é mediada por signos linguísticos, os quais expressam conceitos formados anteriormente pelas vivências do falante. “É por isso que certos pensamentos não podem ser comunicados às crianças, mesmo que estejam familiarizadas com as palavras necessárias. Pode ainda estar faltando o conceito adequadamente generalizado que, por si só, assegura o pleno desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 2008, p. 8).

Fica evidente que a pura execução acústica/visual de palavras/sinais não configura, efetivamente, meio de comunicação e expressão, pois o conceito (significado) está além da capacidade articulatória de proferir palavras/sinais. Desse modo, a criança, ao adquirir uma primeira língua, ou um adulto, ao adquirir uma língua tardiamente, podem ter capacidade fonatória para a reprodução de palavras/sinais e até mesmo saber proferir os signos e, no entanto, não ter superado as generalizações necessárias para a compreensão dos significados, que são essenciais para a construção de discursos coerentes. Entendemos o processo de generalização e compreensão/domínio do significado como o que é denominado por Vigotski por ‘formação de conceitos abstratos’. Assim como o significado e o significante compõem o signo, a aquisição plena da linguagem depende da formação de conceitos.

Este ponto é, especialmente, divergente tanto de concepções racionalistas quanto empiristas, dado que para o primeiro as capacidades de compreensão e de execução linguística são inatas e para o segundo a compreensão do signo linguístico ocorre após infinitas repetições da palavra. A respeito dessas ideias Vigotski conclui:

A criança de repente descobre que a fala tem significado: essa explicação ‘de como a fala adquire significado’ merece, de fato, ser agrupada com a teoria da invenção deliberada da linguagem, a teoria racionalista do contrato social, e outras teorias intelectualistas famosas. Todas elas negligenciam as realidades genéticas e não explicam nada realmente. (2008, p. 34)

O processo de generalização, transformação e, finalmente, significação das palavras marca que “o progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento.” (VIGOTSKI, 2008, p. 41). Isso acontece porque, em dados momentos do desenvolvimento, a língua é utilizada para

mediar, constituir e transformar o pensamento. Quando isso ocorre, o domínio de uma língua é essencial para o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores.

A fim de compreender como é o processo de desenvolvimento da linguagem e, principalmente, como e quando ocorrem as relações interfuncionais entre pensamento e linguagem, Vigotski classificou cinco (5) fases da evolução da fala/pensamento. São elas: a) Fase natural ou primitiva; b) Fase da psicologia ingênua; c) Fase da fala egocêntrica; d) Fase do crescimento interior e por último e) Fase da independência parcial entre pensamento/linguagem. Para esta última fase o pesquisador não apresenta nomenclatura. As fases são descritas abaixo.

Primeira Fase – natural ou primitiva: essa fase é denominada como pré-intelectual e dura do nascimento até por volta dos dois anos de idade. Vigotski analisa os experimentos de Koehlernv e Yerkes sobre a linguagem de chimpanzés para estipular essa fase. Os experimentos demonstraram que, assim como as crianças, os macacos também utilizam instrumentos, gestos e até mesmo vocábulos “que não só se assemelham à fala humana, em termos fonéticos, mas também têm um certo significado.” (VIGOTSKI, 2008, p. 49). Considerando-se os extraordinários resultados dos chimpanzés nos testes, os pesquisadores acreditavam que os macacos teriam, igualmente aos humanos, capacidade de adquirir linguagem, mas isso só não ocorria por causa da simplicidade do seu aparelho fonador, o qual limita a execução linguística. A afirmação era que os chimpanzés estabeleceriam comunicação por meio de uma língua se tivessem a capacidade de articulação linguística dos papagaios. Vigotski rebate a especulação ao argumentar que se o único fator limitante fosse o aparelho fonador oral, os macacos poderiam, assim como os surdos, se comunicar por meio de gestos.

Vigotski (2008) também destacou outros aspectos que diferem o comportamento dos macacos das ações humanas. Um desses aspectos é a intenção da ação ao utilizar os instrumentos: “Os chimpanzés de Koehler brincavam com barro colorido, “pintando” primeiro com os lábios e com a língua, e depois com pincéis de verdade; mas esses animais [...] nunca demonstraram a menor intenção de representar o que quer que fosse em seus desenhos” (VIGOTSKI, 2008, p.44).

Nessa fase a linguagem apresenta função social, pois é utilizada para impactar as emoções dos outros (caretas, choro, balbucio e palavras soltas), por isso “a função social da fala já é aparente durante o primeiro ano, isto é, na fase pré-intelectual do desenvolvimento da fala.” (VIGOTSKI, 2008, p. 53). Embora a linguagem, nesta etapa, já seja utilizada para a resolução de problemas – por exemplo, uma criança que balbucia ‘aba’ quando solicita um copo de água para matar a sede – ela não é utilizada para mediar o pensamento.

As crianças, durante a fase pré-intelectual, conseguem realizar atividades complexas para a idade, porém tais atividades estão condicionadas ao espaço-tempo vivenciados no exato momento da execução da atividade. Assim, os objetos e os sujeitos só existem até onde a criança pode enxergar.

Segunda Fase – da psicologia ingênua: A característica mais marcante dessa fase é a descoberta do meio (dos objetos) e de si próprio (do corpo). A criança tem consciência de si e dos outros e compreende que pode utilizar o corpo e a linguagem para alcançar seus objetivos de manipulação do meio. Por isso, é marcante o uso de instrumentos na realização das ações, então a “criança com as propriedades físicas do seu próprio corpo e dos objetos a sua volta, e a aplicação dessa experiência ao uso de instrumentos: o primeiro exercício da inteligência prática” (VIGOTSKI, 2008, p. 57). Podemos notar nessa fase uma estreita ligação com a fase motora de Piaget, porém a característica primordial da fase motora para Piaget é a capacidade anatômica da criança ao manipular objetos. Desse modo, o corpo físico é que determina o desenvolvimento dessa etapa e o aspecto biológico é pré-requisito para o desenvolvimento social. Em contrapartida, Vigotski caracteriza essa etapa como a fase em que “a inteligência prática está brotando na criança” (2008, p. 57), logo, o desenvolvimento dessa fase não é condicionado às condições físicas anatômicas da criança, o que determina é a consciência de si e do meio.

Essa etapa destaca-se pelo desenvolvimento e domínio satisfatório das normas gramaticais, o que demonstra uma rápida evolução em comparação à etapa anterior, em que o uso de signos linguísticos é limitado. A característica notória é o “uso correto das formas e estruturas gramaticais antes que a criança tenha entendido as operações lógicas que representam” (VIGOTSKI, 2008, p. 57). A criança utiliza frases gramaticalmente corretas sem saber explicar o sentido delas, ou seja, “(...) domina a sintaxe da fala antes da sintaxe do pensamento.” (VIGOTSKI, 2008, p. 57).

Exemplo disso é quando a criança utiliza conectivos em seu discurso verbal, porém ao ser indagada sobre o que o conectivo expressa, a criança não consegue explicar. Da mesma forma, ao formular uma frase com o mesmo conectivo e solicitar um complemento, provavelmente esse complemento não expressará a ideia do conectivo. Vigotski (2008) exemplifica que a criança

Esponaneamente usa a palavra *porque* de forma correta, mas não sabe empregá-la deliberadamente. Assim, não sabe completar a frase “O homem caiu da bicicleta porque...” com uma conclusão adequada. Muitas vezes a criança substituirá a causa por uma consequência (“porque ele quebrou o braço”). (2008, p. 110).

Terceira Fase – da fala egocêntrica: A função reguladora do pensamento, exercida pela linguagem, é apontada por Piaget e reforçada por Vigotski. Crianças utilizam a fala egocêntrica para mediar suas atividades e manipular o meio, logo a criança utiliza o signo linguístico para organizar seu pensamento. Os teóricos, porém, divergem em relação à natureza da fala egocêntrica. Piaget classifica a fala egocêntrica como uma expressão dos desejos e impulsos internos da criança, o que determina todo o seu desenvolvimento e, por conseguinte, a formação de conceitos. Por outro lado, Vigotski é enfático em determinar que a fala egocêntrica é utilizada para manipular o meio ambiente, sendo assim uma reação ao meio social. Desse modo, a natureza seria uma real troca entre indivíduo e o meio. Vigotski critica Piaget neste sentido ao afirmar que embora, inicialmente, o biólogo tenha tentado observar o desenvolvimento humano tanto do ponto de vista biológico como social, acabou escolhendo arbitrariamente um ponto de vista orgânico e individualista. Os testes aplicados por Vigotski apontaram que ao se deparar com um obstáculo, a ocorrência da fala egocêntrica duplica e a resolução do problema é mediado pela fala egocêntrica. O meio social determina ou transforma a intenção da criança e a fala é utilizada para manipular o meio. Vigotski expõe:

Nossas descobertas indicam que a fala egocêntrica não permanece por muito tempo como um mero acompanhamento da atividade da criança. Além de ser um meio de expressão e de liberação da tensão, torna-se logo um instrumento do pensamento, no sentido próprio do termo – a busca e o planejamento da solução de um problema. (2008, p. 20)

Assim, a fala egocêntrica, embora acusticamente remonte a algo individual, como é percebido por Piaget, tem uma função social, como demonstrado nos testes de Vigotski. Essa diferenciação é o que gera a corriqueira frase ‘para Piaget é de dentro para fora e para Vigotsky é de fora para dentro’. Anteriormente à fase da fala egocêntrica, em que a linguagem é utilizada para mediar o pensamento e as ações, o pensamento que conduz a resolução de problemas é independente da palavra.

Quarta Fase – do crescimento interior: Nesse estágio a fala é internalizada e o pensamento é organizado a partir da linguagem: “As operações externas se interiorizam e passam por uma profunda mudança no processo.” (VIGOTSKI, 2008, p. 58). A criança diminui drasticamente a fala egocêntrica, porém a utiliza, pontualmente, por toda a vida. Esse período é essencial para a formação e manipulação de conceitos (a respeito de processos de constituição de conceitos veremos posteriormente). Outra característica marcante dessa etapa é a capacidade de “contar mentalmente, a usar a ‘memória lógica’, isto é, a operar com relações intrínsecas e

signos interiores.” (VIGOTSKY, 2008, p. 58). A relação entre pensamento e linguagem é mais tênue, pois nesse período são coexistentes já que “não existe nenhuma divisão clara entre o comportamento interno e externo” (2008, p. 58). Assim como mencionado no início do capítulo, a maioria das crianças surdas adquire língua tardiamente e, dessa forma, considerando-se a teoria vigotskiana, esse estágio maturacional estaria limitado perante a ausência de uma língua.

Durante o período de privação da língua, essa etapa maturacional, de relação intrínseca entre pensamento e linguagem, fica limitada, sendo possível seu desenvolvimento tardio. A questão que Vigotski não adentra é se o atraso na constituição desse elo acarretaria prejuízos na formação de conceitos ou até mesmo atrasos irreversíveis ou permanentes. O atraso permanente é compreendido como um atraso temporal em que a pessoa que adquire língua tardiamente estará sempre em desvantagem em relação ao sujeito que adquiriu língua precocemente. Trata-se de uma situação similar ao atraso educacional, que ocorre entre classes socialmente mais favorecidas em detrimento de classes menos favorecidas. Nesse caso a formação de conceitos ocorre da mesma forma durante a adolescência/juventude assim como ocorreria durante a infância. O atraso irreversível é considerado semelhante à hipótese de período crítico da formação de conceito, porque o atraso da aquisição da linguagem gera, além de atipicidades na produção linguística, danos na formação de conceitos abstratos.

Quinta Fase – da independência parcial entre pensamento/linguagem: Vigotski classifica os estágios de desenvolvimento da linguagem até o quarto estágio, no entanto, o autor define que após a maturação dos estágios acima, a relação entre pensamento e linguagem se modifica. Desse modo, consideramos uma quinta etapa de desenvolvimento da linguagem em que “o pensamento pode funcionar sem quaisquer imagens verbais” (2008, p. 58). Nessa fase, o termo ‘pode’ tem grande importância uma vez que para o psicólogo, após todos os estágios, o pensamento e a linguagem funcionam ora em conjunto ora individualmente.

Esquemáticamente, podemos imaginar o pensamento e a fala como dois círculos que se cruzam. Nas partes que coincidem, o pensamento e a fala se unem para produzir o que se chama de pensamento verbal. O pensamento verbal, entretanto, não abrange de modo algum todas as formas de pensamento e de fala. Há uma vasta área do pensamento que não mantém relação direta com a fala. (VIGOTSKI, 2008, p. 58)

Concluimos que durante o processo de aquisição de língua, pensamento e linguagem surgem em paralelo, posteriormente se cruzam, em seguida se fundem para, finalmente, coexistirem unidos em alguns momentos e autônomos em outros. Inicialmente, na fase pré-intelectual, as ações que requerem habilidades intelectuais são executadas sem mediação da palavra. “Mas a descoberta mais importante é que, por volta dos dois anos, as curvas da

evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para iniciar uma nova forma de comportamento.” (VIGOTSKI, 2008, p. 53). Essa união começa ainda na fase da fala egocêntrica e se intensifica na fase seguinte de interiorização dessa fala. No fim do processo, quando a pessoa consegue manipular e criar novos conceitos, o pensamento pode surgir independente da palavra, podendo, em seguida, se transformar em signo linguístico. Esse processo é comum quando pensamos em algo, porém ainda não temos palavra para expressar o pensamento ou a sensação. Igualmente, o processo pode ocorrer de forma inversa e a produção linguística não representar uma construção mental: é o caso de repetição de frases ou textos ou a decodificação da escrita sem compreensão do conteúdo do texto. Esses processos estão relacionados à aquisição, manipulação e domínio dos conceitos abstratos sobre os quais trataremos na seção seguinte.

1.5 Formação de conceitos.

A fim de compreender o processo da formação de conceitos durante o desenvolvimento da linguagem, Vigotski e sua equipe realizaram investigações com mais de 300 pessoas. Os procedimentos metodológicos não são detalhados pelo pesquisador, porém o método utilizado é denominado ‘dupla estimulação’ em que “dois conjuntos de estímulos são apresentados ao sujeito observado; um como objetos da atividade, e outro como signos que podem servir para organizar essas atividades” (VIGOTSKI, 2008, p. 70). Basicamente, todos os experimentos vigotskianos são compostos por observação da resolução de problemas: a criança é exposta a uma situação em que, para alcançar um objetivo, precisa superar um obstáculo.

Após os experimentos, Vigotski (2008) conclui que a formação de conceitos envolve todas as nossas habilidades intelectuais, as quais são capacidades biológicas dos seres humanos, mais a utilização de signos linguísticos, os quais são provenientes do meio social. Então, para Vigotski (2008):

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à interferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.” (2008, p. 72).

Vigotski e sua equipe observaram que antes de compreender os conceitos da mesma forma que os adultos, as crianças passam por processos de generalizações. No início da aquisição da linguagem, os critérios de generalizações advêm dos impulsos e concepções da própria criança. Vigotski nomeia essa primeira manipulação das palavras como pensamento por complexo.

Pensamento por complexo

As palavras utilizadas para mediar as ações e a manipulação dos objetos nessa fase não equivalem ao conceito real compreendido pela comunidade linguística. Nesse momento, a criança utiliza palavras que correspondem a um significado construído por ela a partir de suas experiências e impulsos. Por exemplo, “a criança emprega a palavra ua-au para se referir a uma estatueta de porcelana representando uma jovem” (VIGOTSKI, 2008, p. 87). Embora uma estatueta e um cachorro sejam coisas completamente diferentes, a criança observa uma característica entre ambos, o que a faz generalizar os referenciais com o mesmo signo linguístico. No caso exemplificado, “o atributo que serviu de critério foi uma forma alongada ou uma superfície brilhante parecida com olhos” (VIGOTSKI, 2008, p. 87). Vigotski explica que “essas formações espontâneas constituem todo o primeiro capítulo da história do desenvolvimento das palavras infantis” (2008, p. 88).

No pensamento por complexo, em que para a criança o significado da palavra tem um sentido diferente do sentido que essa mesma palavra tem para o adulto, temos o pseudoconceito, que é um elo entre o pensamento por complexo e os conceitos verdadeiros. É importante destacar que o pseudoconceito é um tipo de pensamento por complexo, sendo o mais elaborado, pois a generalização da criança já está mais próxima das generalizações da comunidade linguística.

Vigotski (2008) conceitua: “Chamamos esse tipo de complexo de *pseudoconceito*, porque a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito do adulto, é psicologicamente muito diferente do conceito propriamente dito; em sua essência, é ainda um complexo.” (2008, p. 82).

O desenvolvimento da linguagem é compreendido como um processo dinâmico e não linear, ao contrário da ideia de ‘fases’ do desenvolvimento, em que uma etapa é concluída para o alcance da seguinte. Pensamentos por complexo, pseudoconceitos e conceitos verdadeiros influenciam-se em grande parte do processo, o que torna sua conceptualização e sua relação

dinâmicas. Assim, essas etapas são coexistentes por um período até que, finalmente, haja transposição entre elas.

Nessa etapa, é possível haver comunicação entre crianças e adultos, porém o pseudoconceito, ainda, é uma generalização particular da criança, cujo significado interno diverge do significado estabelecido pelo adulto. Essa diferenciação ocasiona situações em que uma palavra é utilizada pela criança para se referir a uma outra coisa que faz parte da mesma categoria, por exemplo, “a criança pode dizer antes tanto para antes como para depois.” (VIGOTSKI, 2008, p. 88). Embora *antes* e *depois* tenham conceitos opostos, ambas as palavras remetem à ideia de tempo.

Vigotski (2008) utiliza o caso de pessoas surdas, sem acesso à comunicação verbal, ou seja, isoladas linguisticamente, para exemplificar a ideia do pseudoconceito. O pesquisador afirma que a falta de uma língua – em que os conceitos já são pré-estabelecidos pela comunidade linguística – permite que a criança surda conceptualize a realidade em sua volta de forma livre, sem a mediação de um signo linguístico convencionalizado.

Pode-se aprender muitas coisas sobre o pensamento por complexos a partir da fala das crianças surdas-mudas, às quais falta o principal estímulo para a formação dos pseudoconceitos. Privadas da comunicação verbal com os adultos e livres para determinar quais objetos devem ser agrupados sob um mesmo nome, formam livremente os seus complexos [...]. (VIGOTSKI, 2008, p. 94)

O resultado é a criação de gestos que remetem a diversos significados, os quais possuem palavras ou sinais específicos em LS ou em qualquer outra língua estruturada. Vigotski (2008) observou um gesto criado a partir da conceptualização particular de uma pessoa surda:

O ato de tocar um dente pode ter três significados diferentes: “branco”, “pedra” e “dente”. Todos os três pertencem a um complexo cuja elucidação mais pormenorizada requer um gesto adicional de apontar ou imitar, [...]. Um surdo-mudo toca um dente e, em seguida, apontando para a superfície ou fazendo um gesto de arremesso, diz-nos a que objeto está se referindo naquele caso. (2008, p. 94).

Em suma, a pessoa que é isolada linguisticamente – a qual não está isolada socialmente, como é o caso de pessoas surdas – é capaz de realizar generalizações similares, se não iguais, a crianças com acesso à comunicação verbal. Desse modo, os gestos caseiros criados pelos surdos sem acesso à comunicação verbal possibilitam a formação de conceitos no nível dos pensamentos por complexo. Isso não é, porém, suficiente para a formação dos conceitos convencionalizados socialmente, os quais serão a base para a organização do pensamento e para a formação de conceitos abstratos, dado que “Todas as funções psíquicas superiores são

processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo incorporado a sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo.” (VIGOTSKI, 2008, p. 70).

O pensamento por complexo perdura em menor ou em maior ocorrência por toda a infância. Gradativamente o pensamento por complexo é substituído pelos conceitos potenciais que ocorrem, geralmente, entre a pré-adolescência e o fim da adolescência. Nessa evolução da formação de conceitos, o indivíduo é capaz de assimilar e utilizar os mesmos traços que a comunidade linguística utiliza para significar um objeto. Dessa forma, por exemplo, a palavra ‘cachorro’, que antes era utilizada como referência a objetos diversos classificados por traços internos passa a se referir ao mesmo referente da comunidade linguística, com base nos mesmos traços (animal, mamífero, doméstico, quadrúpede...). Vigotski (2008, p. 98) define: “enquanto o pensamento por complexos predomina, o traço abstraído é instável, não ocupa uma posição privilegiada e facilmente cede o seu domínio temporário a outros traços. Nos conceitos potenciais propriamente ditos, um traço abstraído não se perde facilmente entre outros traços.”

Na realidade, o indivíduo não ‘deixa’ totalmente os seus traços internos, mas passa a ter consciência dos traços externos da comunidade para se comunicar e, portanto, consegue lidar com o fato de que o que ele compreende por cachorro (os sentimentos que a palavra cachorro remete-lhe particularmente) não corresponde ao significado real de cachorro. Nesse momento, os conceitos modificam as estruturas psíquicas internas e os novos conceitos que serão adquiridos utilizam um processo mental diferente da fase anterior dos pseudoconceitos, porque o meio começa a transformar o indivíduo. A respeito dessa questão Vigotski (2008, p. 107) afirma: “Tudo que é novo no desenvolvimento vem do exterior, substituindo os próprios modos de pensamento da criança”.

Podemos observar, até o momento, que a formação de conceitos é um processo que envolve, além das habilidades intelectuais, a utilização de signos linguísticos. Esse processo, inicialmente, está ligado a generalizações constituídas pela própria criança; em seguida tais generalizações se refinam, por meio do signo linguístico, e passam a coincidir com as generalizações da comunidade linguística. Por fim, além de compreender o conceito, o sujeito consegue explicá-lo e até mesmo questioná-lo. Vigotski (2008) resume esse processo da seguinte forma:

Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado – processo este que acaba por levar a formação dos verdadeiros conceitos. (2008, p.104).

Os conceitos verdadeiros são aqueles que, além de coincidirem com a abstração social, compõem a formação psíquica do indivíduo, sendo utilizados pelo falante/sinalizante em diferentes contextos, mas sem se desprender do seu sentido real. Esses conceitos auxiliam no desenvolvimento das funções superiores do indivíduo (atenção, memória, noção temporal e espacial...). Dessa forma, os conceitos e as habilidades intelectuais correspondem, em certo estágio de amadurecimento da linguagem, a uma interdependência.

Conceitos científicos x conceitos cotidianos

Outro aspecto abordado por Vigotski é em relação aos tipos de conceitos e seus respectivos processos de formação. O psicólogo observou, basicamente, dois tipos de conceitos: a) espontâneos e b) não espontâneos. O primeiro refere-se àquelas palavras, termos e ideias cotidianas que estão presentes no dia-a-dia do sujeito. Agrupadas nessa classificação podem ocorrer palavras de sentido concreto, por exemplo, *cadeira*; de sentido conceitual, por exemplo, *irmão*; e de sentido abstrato, por exemplo, *amor*. Desse modo, os conceitos espontâneos não estão ligados à ideia de complexidade e sim à utilização do conceito no cotidiano. O segundo tipo refere-se aos termos inseridos sistematicamente no vocabulário do indivíduo, ou seja, são termos novos. Esse tipo de conceito ocorre durante toda a nossa vida e, nesse grupo, temos o que Vigotski denomina como conceitos científicos. Dessa forma, esses dois tipos de conceitos também são referidos por Vigotski como conceitos cotidianos e conceitos científicos.

O processo de formação dos conceitos cotidianos e científicos ocorre de maneira distinta, porém o domínio de um influencia o domínio do outro. Vigotski (2008) analisa a questão comparando os conceitos ‘irmão’ (cotidiano) e ‘exploração’ (científico).

Será que “exploração” apenas repete o percurso do desenvolvimento de “irmão”, ou será, psicologicamente, um conceito diferente? Sugerimos que os dois conceitos provavelmente diferem quanto ao seu desenvolvimento e funcionamento, e que essas duas variantes de processo de formação de conceitos devem influenciar-se mutuamente em sua evolução. (2008, p.109)

Os conceitos cotidianos passam pelos processos de formação apresentados acima: pensamento por completo, conceitos potenciais e, finalmente, conceitos reais. Dessa forma, o processo de desenvolvimento desses conceitos ocorre de forma espontânea, resultante da interação entre indivíduos e o meio. Os conceitos cotidianos são utilizados pela criança de forma inconsciente, assim como ocorre na fase da psicologia ingênua, em que a criança utiliza

termos e frases gramaticalmente organizados, porém não tem consciência plena de sua organização. Vigotski (2008), por exemplo, narra a experiência com uma criança que tem dificuldades em resolver um problema e utiliza o termo irmão, que “é algo impregnado de experiência”. No entanto, quando pedimos a essa criança para resolver um problema abstrato sobre o irmão de um irmão “[...] ela fica confusa.” (2008, p. 135). A criança utiliza corretamente frases com a palavra ‘irmão’, porém ao fazer isso está focada no sentido total da frase e, principalmente, na consequência da comunicação porque a intenção quando fala é a ação e não o conceito de *irmão* em si. Para explicar essa ideia, Vigotski (2008) faz analogia ao ato de dar um nó: ao ser questionada, logo após realizar a ação, sobre o modo como realiza a atividade, a pessoa imediatamente não saberá responder, porque seu foco era na ação e não no pensamento. Da mesma forma, as crianças utilizam as palavras para mediar as ações, porém não têm consciência dos conceitos os quais elas utilizam. Em outras palavras, o sujeito utiliza o termo, mas não domina o conceito.

Os conceitos científicos são apresentados à criança durante a idade escolar e são mediados por professores e/ou adultos. Ao contrário dos conceitos espontâneos, o conceito científico é ensinado sistematicamente para a criança, pois o professor utiliza ferramentas pedagógicas para explicar ao aluno o conceito em questão. Vigotski (2008) argumenta que a compreensão de conceitos científicos está limitada aos tipos de conceitos espontâneos os quais o sujeito conhece, posto que o conceito “é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já estiver atingido o nível necessário.” (p.104).

Para a aquisição de um conceito científico, o professor precisa propiciar maneiras de introduzir o significado e para isso geralmente baseia-se em conceitos preexistentes no cotidiano da criança. Assim, o que a criança necessita “é de uma oportunidade para adquirir novos conceitos e palavras a partir do contexto linguístico geral.” (VIGOTSKI, 2008, p. 105). Uma situação prática que evidencia essa ideia é quando estamos lendo um texto e nos deparamos com um termo novo: se a compreensão da leitura ocorrer de forma satisfatória, compreendemos o significado da palavra; contudo, quando nos depararmos com a mesma palavra em outro contexto, compreenderemos o seu significado e se virmos diversas vezes essa mesma palavra, conseguiremos absorver o termo para o nosso vocabulário (VIGOTSKI, 2008). De forma mais complexa, os conceitos científicos são inseridos na vida do sujeito e se ele está apto, absorve o conceito para sua vida porque “é preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato.” (VIGOTSKI, 2008. p. 135). Podemos observar que esse processo de

formação de conceito científico converge para o esquema da Zona de desenvolvimento Proximal (ZDP).

Embora a formação do conceito espontâneo seja pré-requisito para a formação de conceitos científicos, estes auxiliam na tomada de conscientização dos conceitos espontâneos. Isso ocorre, segundo Vigotski (2008), devido à evolução do processo de formação de ambos que, inicialmente, segue direções contrárias, mas posteriormente se cruza. Essa correlação possibilita a evolução das funções superiores à medida que “uma área pode transformar e reorganizar outras áreas do pensamento” (VIGOTSKI, 2008, p. 120). No momento em que os conceitos científicos influenciam os conceitos espontâneos – e vice e versa – ocorrem transformações internas que estimulam o desenvolvimento cognitivo. Resumindo esse processo, Vigotski (2008) dispõe:

O desenvolvimento dos processos que finalmente resultam na formação dos conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, formam a base psicológica do processo da formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade. (2008, p. 72)

O que irá compor todo o processo evolutivo das funções superiores é a resolução de problemas. Por isso, os conceitos científicos, juntamente com a escrita, desempenham função crucial para o desenvolvimento intelectual humano ao fornecerem ao indivíduo ferramentas psíquicas necessárias para superar os conflitos apresentados pelo meio. Vigotski (2008) menciona as possíveis implicações que a escassa resolução de problemas que envolvem conceitos pode ocasionar “se o meio ambiente não apresentar nenhuma dessas tarefas ao adolescente, não lhe fazer novas exigências e não estimular o intelecto [...], o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso.” (2008, p. 73).

A formação de conceitos científicos está intrinsecamente ligada à função da escrita, à medida que “a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração” (2001, p. 312). A linguagem escrita, portanto, contribui para a formação de conceitos abstratos e propicia a compreensão dos conceitos científicos. Nesse sentido, a alfabetização é relevante “para a inserção dos indivíduos nas esferas não-cotidianas da vida social, como a ciência e a arte, e o que isso representa na vida humana” (COELHO, 2011, p. 15). A escrita, ao despertar para os conceitos científicos e abstratos, possibilita que os alunos obtenham sucesso em outras disciplinas que não a Língua portuguesa, pois para compreensão delas é necessário compreensão textual.

Coelho (2011, p. 15) afirma que o papel da escola é propiciar o processo de “aquisição dos conceitos científicos pelos alunos, proporcionando por meio dos diferentes campos de saberes, como História, Geografia, Física, Química, Biologia, Matemática etc.”. Caso o estudante não desenvolva suas funções superiores ligadas à abstração, através da leitura e da escrita, e não consegue compreender textos científicos, também não obterá sucesso em quaisquer outras disciplinas consideradas puramente “racionais”.

A prática de leitura é aparentemente estática, visto que a realizamos em estado de repouso, geralmente sentados, porém, exercitamos o pensamento a cada palavra, frase, sentença e acontecimentos. Ressalta-se esse caráter de exercício porque além de decodificar os signos linguísticos, precisamos relacionar o conteúdo das narrativas com conhecimentos anteriores a fim de compreender profundamente o enredo exposto. Esse exercício árduo proporciona o desenvolvimento de capacidades cognitivas, pois as narrativas “estimulam o desenvolvimento de funções cognitivas importantes para o pensamento, tais como a comparação, o pensamento hipotético, o raciocínio lógico, pensamento divergente ou convergente.” (SILVA, 2002, p. 2).

Outra contribuição para esse estudo é a noção de tempo e de espaço, pois toda história tem princípio, meio e fim. Embora a noção de temporalidade pareça ser simples, é necessária para a clareza e construção de sentido coerente do texto ao elaborarmos uma narrativa de qualquer natureza. As micronarrativas estão presentes na vida de pessoas ouvintes, desde sua primeira infância, em forma de cantigas, poemas populares, canções de roda e outras brincadeiras; assim a imaginação das crianças é exposta a todas essas narrativas. Crianças surdas filhas de pais ouvintes, porém, raramente têm contato com narrativas de qualquer natureza. Esse atraso linguístico ocasiona problemas na elaboração e exposição de ideias, tanto em Libras quanto em Português.

A Libras não apresenta um sistema de escrita difundido e reconhecido legalmente, tampouco pela comunidade surda. Por esse motivo, não é possível alfabetizar os surdos em sua língua, enquanto um sistema de escrita de sinais não tenha empoderamento. No Brasil vigoram leis e direitos elaborados, aprovados e divulgados em Português. Por isso, negar aos surdos a alfabetização em Português, no atual momento histórico, é negar o seu direito civil de cidadão e seu direito de alfabetização.

O processo de alfabetização nas escolas, segundo Vigotski (2001, p. 70), se dá através da decodificação, pois “Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal”. O processo de alfabetização deve acontecer através da aquisição da linguagem escrita e as crianças devem compreender a

funcionalidade da escrita, pois de acordo com o autor, a linguagem escrita “prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança.” (1991, p.70). O desenvolvimento da linguagem escrita é, portanto, de suma importância para o desenvolvimento dos conceitos abstratos e, logo, para as funções intelectuais superiores de qualquer indivíduo, inclusive os surdos.

2 METODOLOGIA

As primeiras observações sobre os processos de aquisição da linguagem eram realizadas por pais/responsáveis. Os objetivos, conhecidos como ‘estudos de diários’ ou ‘biografias de bebês’ (QUADROS e FINGER, 2017), eram registrar e analisar o desenvolvimento de seus filhos. Os impulsos investigativos eram voltados para aspectos dos desenvolvimentos cognitivo e linguístico dos pequenos. Embora tais estudos apresentassem pouco rigor científico, contribuíram com o desenvolvimento da área e apresentaram elementos investigativos relevantes. Estudos que, assim como as ‘biografias de bebês’, acompanham, registram e analisam o desenvolvimento linguístico durante anos são caracterizados como longitudinais e estudos que analisam o desempenho linguístico em um dado momento são caracterizados como ‘extensas amostras’ ou transversais (QUADROS e FINGER, 2017).

Estudos que utilizam método longitudinal visam identificar, avaliar e analisar os processos que envolvem o desenvolvimento da linguagem. Como exemplo disso, podemos citar a pesquisa de Quadros (1997), que acompanhou durante anos crianças Surdas filhas de pais Surdos, a fim de observar e esquematizar as fases de aquisição da língua de sinais. A partir de estudos como este, foi possível estabelecer que a aquisição da língua de sinais apresenta fases análogas às fases de aquisição da língua oral (QUADROS, 1997). Isso reafirma o fato de que a língua de sinais é uma língua natural que possibilita pleno desenvolvimento linguístico, assim como as línguas orais.

Por outro lado, os estudos que utilizam métodos transversais buscam identificar e analisar questões referentes à natureza e à função da linguagem, pois possibilitam comparar o desenvolvimento linguístico de indivíduos oriundos de diferentes contextos. A presente pesquisa optou por este tipo de investigação e a amostra foi analisada em um espaço-tempo específicos, ou seja, os sujeitos da pesquisa não foram acompanhados durante um longo período de tempo.

Pesquisas que utilizavam ‘extensas amostras’ tomaram popularidade, especialmente durante o ápice das investigações de cunho comportamentalista. Pesquisas dessa natureza contemplam amostragens de larga escala, a fim de identificar padrões de comportamento (QUADROS e FINGER, 2017). Essas pesquisas que utilizam extensas amostras, embora inicialmente utilizadas por teóricos comportamentalistas, não são exclusivas a esta abordagem teórica. Em contrapartida, os estudos transversais determinam a quantidade de participantes e, dessa maneira, podem ser de cunho quantitativo, qualitativo, quanti-quali ou estudo de caso.

A presente pesquisa optou por uma abordagem transversal de cunho qualitativo, dado que o objetivo é investigar uma questão inerente ao desenvolvimento da linguagem de forma geral. Ao estabelecer a comparação de indivíduos oriundos de diferentes esferas sociais com trajetórias linguísticas distintas, foi constituída a investigação da pesquisa.

Ressalta-se que o *corpus* dessa pesquisa incluiu uma amostragem de nove voluntários Surdos – apesar de que inicialmente a proposta era de dez, porém um declinou da ação voluntária.

Alguns fatores desafiadores são encontrados pelo pesquisador que se propõe investigar questões da área de aquisição de língua de sinais. A principal problemática da análise das competências comunicativas de Surdos usuários da LS é a escassez de um “grupo controle” que seja composto por usuários da língua os quais não tiveram comprometimento de aquisição da linguagem de nenhuma ordem. Outro fator é a escassez de protocolos ou métodos que averiguem as habilidades linguísticas em língua de sinais.

Barbosa e Lichtig (2014) dissertam que há inúmeros protocolos de verificação de habilidades linguísticas de surdos, porém todos visam a avaliação de língua oral. A respeito disso os autores afirmam que:

Diante da escassez de instrumentos de avaliação, é muito frequente a utilização de testes da língua oral para a língua de sinais, como o Teste de Boston para Diagnóstico das Afasias (KAPLAN *et al.*, 1996), e o Teste de Vocabulário de Boston (KAPLAN *et al.*, 1996), o Token Test (DE RENZI; VIGNOLO, 1962), TIPITI (BRAZ; PELLICCIOTTI, 1981), entre outros. Esse tipo de adaptação precisa ser cuidadoso para que as interferências entre as modalidades de língua (LEVY; BARBOSA, 2005) não provoquem erros tanto na aplicação como na avaliação do teste. (p.05).

Nesse trabalho, priorizamos a avaliação de desempenho de língua de sinais, considerando que essa modalidade não apresenta barreiras de aquisição para surdos. Caracteriza-se, ao contrário, como modalidade que propicia plenos desenvolvimentos linguístico e cognitivo.

Além do fato de os métodos de aplicação e análise de habilidades em Língua de Sinais disponíveis ainda serem escassos, há uma problemática sobre a questão de pesquisa que, de forma indireta, averigua a relação entre pensamento e linguagem. Sobre isso, Vigotski (2008) apresenta algumas reflexões que serão apresentadas brevemente na seção seguinte. Nos itens posteriores também serão apresentados os detalhamentos dos procedimentos metodológicos a serem empregados nessa pesquisa.

2.1 A Problemática metodológica de pesquisas sobre aquisição da linguagem que envolvem formação de conceitos.

Há quase um século, por volta de 1924, Vigotski iniciava seus estudos em Psicologia e na tentativa de investigar o comportamento e a mente humana, se defrontou com uma questão que até os tempos atuais não foi sanada de forma consensual: qual é a interdependência entre pensamento e linguagem? Ao adentrar nessa questão, o pesquisador se distanciou de uma abordagem metodológica positivista e empirista, em que a cientificidade só é reconhecida como tal a partir de questões possíveis e de resultados mensuráveis. Dessa forma, o estudo de fenômenos internos – como a formação de conceitos – não seria uma questão cientificamente aceitável.

Em concordância com essa perspectiva da cientificidade, concepções de desenvolvimento humano e, logo, da aquisição da linguagem, como o Behaviorismo, se afirmavam no cenário dos estudos psicológicos por desconsiderar a análise de fenômenos internos da consciência humana. A respeito disso Ingrid Finger explica que:

De acordo com os preceitos do behaviorismo, a fim de que seja considerada uma ciência empírica, a Psicologia deve conceber como seu objeto de estudo somente aquilo que pode ser observado e descrito de forma rigorosa e objetiva. Nessa concepção, análise de dados científicos deve dar-se a partir da observação objetiva de comportamento dos organismos ao invés de tomar por base o funcionamento de sua mente, uma vez que todo e qualquer de comportamento [...] pode e deve ser descrito e explicado sem qualquer referência a eventos mentais ou processos psicológicos internos. (2017, p. 17)

Em contrapartida, Vigotski compreendia que investigar os fenômenos internos é imprescindível para os estudos da psicologia e afirmou que “No entanto, tudo o que se sabe sobre o desenvolvimento psíquico indica que a sua essência mesma está nas mudanças que ocorrem na estrutura interfuncional da consciência” (VIGOTSKI, 2008, p. 02). Apesar de, inicialmente, a questão tratar da compreensão da *psique* e, logo, remeter à área da Psicologia, a indagação engloba aspectos de interesse de áreas adjacentes, como os estudos da Aquisição da Linguagem. Assim como a questão levantada pelo autor, esta pesquisa, indiretamente, trata de questões ligadas a fenômenos internos não palpáveis e para compreendê-las se faz necessário detalhar um pouco mais sobre o assunto.

Ao refletir sobre os processos mentais internos, Vigotski (2008) destaca a importância de se estabelecer a função que a linguagem exerce, em específico, sobre a formação da *psique*. A respeito disso o autor afirma que “Enquanto não compreendermos a inter-relação de

pensamento e palavra, não poderemos responder, e nem mesmo colocar corretamente, qualquer uma das questões mais específicas desta área.” (2008, p. 01). A problemática levantada por ele se estende a outras áreas de interesse que envolvem o desenvolvimento humano e se torna, também, temática de investigação da Linguística, por tratar de seu principal objeto de estudo: a língua.

O autor queixava-se do fato de a área da Psicologia menosprezar a relação entre pensamento e linguagem e sobre esta relação dissertou: “por mais estranho que pareça, a psicologia nunca investigou essa relação de maneira sistemática e detalhada. As relações interfuncionais, em geral, não receberam, até agora, a atenção que merecem.” (2008, p. 01). No entanto, a consolidação de uma área em que os fenômenos do pensamento, suas atipicidades e normalidades, sejam mapeados e identificados, por meio da palavra, só é possível através da sistematização e do estudo da língua. Atualmente, essa questão central levantada por Vigotski é objeto de investigação de áreas interdisciplinares como a Psicolinguística, Neurolinguística, Linguística e seus desdobramentos.

Desde a inquietação do Soviético, décadas se passaram e, apesar dos estudos linguísticos terem evoluído e atualmente contarmos com teorias sólidas para a análise linguística, a preocupação de Vigotski em relação ao método de investigação continua em vigor. Afinal, como mensurar a abstração do pensamento e atribuir sua função à linguagem? O pesquisador apresenta duas abordagens metodológicas: a primeira ele denomina como *elementos componentes* e a segunda como *análise em unidades*. Na primeira os pesquisadores identificam e analisam a língua e o pensamento de formas distintas e buscam relação entre seus elementos. O autor critica essa abordagem metodológica porque, de acordo com ele, foi utilizada pelos psicolinguistas da época.

Podemos rastrear a ideia de identidade entre pensamento e fala desde as especulações dos psicolinguistas, no sentido de que o pensamento é “fala menos som”, até as teorias dos modernos psicólogos e reflexologistas norte-americanos, que consideram o pensamento como um reflexo inibido em seu elemento motor. Em todas essas teorias a questão da relação entre pensamento e fala perde o significado. (2008, p.02)

A segunda abordagem metodológica é denominada pelo autor como *análise em unidades*. Para ele é possível investigar a inter-relação entre fala e pensamento por meio de uma unidade que “conserva todas as unidades básicas do todo” (2008, p. 05). Essa unidade, para Vigotski, é o significado da palavra, pois “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal” (2008, p. 05) e complementa “uma vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, é nele que encontramos a unidade do

pensamento verbal que procuramos” (2008, p. 06). O pesquisador esclarece que o significado é uma generalização da realidade, ou seja, o significado é um conceito compreendido e expresso por meio da fala.

As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada. É por isso que certos pensamentos não podem ser comunicados a criança, mesmo que estejam familiarizados com as palavras necessárias. Pode ainda está faltando o conceito adequadamente generalizado que, por si só, assegura o pleno entendimento. (2008, p. 08)

Podemos compreender que a crítica em relação à primeira abordagem metodológica-denominada *elementos componentes* – ocorre por ela desconsiderar que a produção linguística utilizada para a comunicação é a expressão de um conceito/significado. Analisar tal produção considerando apenas os elementos linguísticos (elementos fonéticos e articulatórios, ordem sintática e gramatical) a fim de relacionar com o pensamento, para o autor, é ineficaz. A proposta metodológica de Vigotski é analisar o sentido intrínseco da produção linguística. O soviético mencionou que a semântica seria uma boa ferramenta metodológica para investigar a relação entre pensamento e linguagem “Então, fica claro que o método a seguir em nossa exploração da natureza do pensamento verbal é a semântica – o estudo do desenvolvimento, do funcionamento e da estrutura dessas unidades, em que pensamento e fala estão inter-relacionados”. (2008, p. 06)

Dado o posicionamento metodológico do precursor da abordagem Interacionista e sendo esta pesquisa inclinada a avaliar tal abordagem, os procedimentos metodológicos selecionados prezam a análise linguística em que o significado da mensagem se sobrepõe a elementos linguísticos isolados. Dessa forma, a coleta de dados utilizará a verificação de execução linguística em que o falante domina os conceitos, ou seja, a análise linguística é voltada para a produção e compreensão de conteúdo linguístico e não para a análise de itens gramaticais. Também serão avaliados elementos não linguísticos de ordem social, a fim de investigar se o contexto sócio histórico interfere na realidade linguística dos indivíduos. As etapas e procedimentos serão apresentados abaixo.

2.2 Procedimentos metodológicos

Instrumentos e Procedimentos da Coleta de Dados

A fim de analisar como é o desempenho acadêmico de sujeitos surdos que adquiriram Libras tardiamente – o que requer domínio de conceitos científicos –, a pesquisa se beneficiou de estratégias metodológicas de análises linguística e acadêmica. O presente estudo se configura como um estudo transversal por analisar um grupo de voluntários em um espaço-tempo predeterminados sendo uma abordagem qualitativa.

A coleta de dados foi composta por dois procedimentos: o primeiro avaliou o desempenho linguístico e o segundo o acadêmico. Dada a realidade linguística de sujeitos surdos, avaliamos a Libras como L1 e o Português escrito como L2. Dois testes de proficiência das habilidades linguísticas foram aplicados: o teste Diagnóstico de Competências em Língua Portuguesa e a avaliação Triagem de Habilidades Linguísticas da Língua Brasileira de Sinais, ambos descritos posteriormente.

O segundo procedimento consiste em uma entrevista com os docentes do curso de Letras: Libras cujo objetivo é identificar, a partir da visão dos professores, quais são os alunos que apresentam maior dificuldade na execução das atividades acadêmicas. As entrevistas foram realizadas nas dependências da UFT, em momentos de intervalo, durante as atividades acadêmicas dos docentes entrevistados. As entrevistas ocorreram em Libras e foram registradas em português escrito, seguindo o roteiro exposto no apêndice A. Ao término de cada pergunta da entrevista respondida em Libras, a resposta foi imediatamente transcrita e registrada em português. Após o fim da entrevista, os professores leram as transcrições a fim de validar a fidelidade da informação transcrita, as entrevistas encontram-se na íntegra no Apêndice C. Optou-se pela entrevista em Libras seguida de transcrição em português- e não entrevista em Libras registrada em vídeo seguida de tradução – a fim de agilizar a coleta de dados, pois o processo de filmagem – por demandar mais tempo – restringe a aceitabilidade de participação na pesquisa.

Todas as etapas foram registradas por meio da escrita em português ou por meio de filmagens em Libras. Os nomes de todos os sujeitos voluntários da pesquisa, tanto docentes quanto discentes, foram substituídos por nomes fictícios e informações que pudessem levar a identificação (nome de familiares, amigos e cidade de origem) foram cobertas por tarja. Todo o material coletado – incluindo vídeos, registros escritos e termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) – permanecerá arquivado durante cinco (5) anos, conforme a resolução 466/2012 e orientações do CEP/ENSP. Após esse período, será descartado. O modelo do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) encontra-se no Apêndice B os originais dos quais

consta as assinaturas não foram anexados a fim de manter o sigilo da identidade dos voluntários da pesquisa.

População e Amostra

A população foi constituída por nove (9) voluntários – estudantes Surdos do curso de Letras Licenciatura em Libras, da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Porto Nacional. O curso de Letras: Libras da UFT reserva 60% das vagas, que correspondem a 18 vagas de 30, para candidatos comprovadamente Surdos. Essa realidade propicia um ambiente de concentração da Comunidade Surda, onde a Libras é a língua de instrução. Esse local de coleta de dados foi escolhido por compor um ambiente linguístico satisfatório de comunicação e de desenvolvimento linguístico em língua de sinais. Há outros locais onde a Libras é compartilhada como língua de instrução – como escolas e centros de apoio. Tais locais se atêm à educação básica e, dessa forma, os indivíduos Surdos frequentadores, em maioria, têm idade abaixo dos 18 (dezoito) anos. A escolha de indivíduos adultos que tenham passado do período dito crítico para aquisição da linguagem é essencial para o objetivo da pesquisa, que é analisar o desenvolvimento acadêmico e a produção linguística de falantes da Libras com e sem atraso da aquisição da linguagem.

Os voluntários foram escolhidos com o objetivo de refletir sobre a realidade linguística dos estudantes surdos do curso, por isso foram selecionados surdos que se comunicam exclusivamente em Libras e surdos que se comunicam também em português na modalidade oral. Foram selecionados dois estudantes de cada período, incluindo estudantes que excederam o tempo mínimo de integralização do curso, porém assim como mencionado anteriormente, um voluntário não completou todas as fases da coleta de dados e foi excluído do corpus da pesquisa, portanto, o 6º período ficou com apenas um voluntário. A escolha de selecionar proporcionalmente estudantes de todos os períodos é analisar se há diferença no desempenho linguístico de acordo com o tempo de permanência no curso.

Os voluntários foram convidados pessoalmente para participar da pesquisa durante o contra turno e, posteriormente, foram marcados horários para a coleta de dados. Convidamos, proporcionalmente, voluntários do sexo feminino e masculino, porém a coleta de dados foi possível com apenas três alunas. O maior desafio, nesse sentido, foi a conciliação de horários para aplicação das avaliações linguísticas. Após a aplicação das avaliações linguísticas, realizamos as entrevistas com os docentes do mesmo curso.

Crêterios de Inclusão e Exclusão para os indivíduos analisados.

Foram considerados os seguintes cr terios de inclusão:

- a) Ser Surdo;
- b) Ter idade superior a 18 anos;
- c) Ter concordado em participar da pesquisa e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- d) Ser aluno frequente do curso de Letras: Libras da UFT;
- e) Não ser portador de doenças cr nicas.

Foram considerados os seguintes cr terios de exclusão:

- a) Ter idade inferior a 18 anos;
- b) Aqueles que não assinarem o TCLE;
- c) Ser portador de doenças cr nicas;
- d) Não se identificar Surdo;
- e) Não ter cumprido todas as etapas da pesquisa.

Crêterios de Inclusão e Exclusão para os docentes entrevistados

Foram considerados os seguintes cr terios de inclusão:

- a) Ser docente do curso de Letras Libras em exercício;
- b) Ser ou já ter sido professor dos estudantes voluntários da pesquisa;
- c) Ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foram considerados os seguintes cr terios de exclusão:

- a) Estar envolvido com a presente pesquisa;
- b) Estar em licença ou afastamento;
- c) Nunca ter lecionado para pelo menos cinco integrantes da pesquisa;
- d) Não ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

2.3 Procedimentos da análise linguística: apresenta o dos protocolos

Neste subitem serão apresentados e detalhados os dois protocolos utilizados para coleta de dados, os quais avaliam a competência da Língua Portuguesa na modalidade escrita e da Libras. O primeiro é o teste Diagnóstico de Língua Portuguesa como L2 e o segundo é a avaliação Triagem de Habilidades Linguísticas da Língua Brasileira de Sinais. As questões do teste em LP foram explanadas em Libras e o teste foi registrado em LP. A avaliação em LS foi aplicada em Libras e registrada em vídeo; as filmagens foram realizadas no estúdio de filmagem do curso com iluminação adequada e câmera profissional. A manipulação do equipamento áudio visual e filmagem dos testes de LP contou com o auxílio dos técnicos do laboratório de filmagem.

2.3.1 Avaliação linguística da Língua Portuguesa como L2 – modalidade escrita.

Comumente, as crianças ouvintes ingressam na vida escolar após a aquisição de uma língua materna. Com o ingresso escolar, as crianças são iniciadas na alfabetização em português, que é a língua oficial e majoritária do Brasil. Ao contrário dessa realidade, as crianças Surdas não são alfabetizadas em sua primeira língua (escrita de sinais), sendo assim, elas são ensinadas a ler e a escrever em uma língua a qual não adquirem naturalmente. No decorrer de toda a trajetória escolar e, igualmente, durante a vida acadêmica, a Língua Portuguesa é utilizada nos estudos teóricos, pois a maioria do material de estudo é escrito em português². Dessa forma, os conceitos acadêmicos são apresentados e manipulados em segunda língua: o português. A relevância de se analisar o nível de fluência em português dos voluntários Surdos ocorre a fim de avaliar se o desempenho acadêmico está atrelado ao desempenho linguístico.

Sabe-se que o rendimento acadêmico está atrelado a uma série de fatores: ordem econômica, social, emocional, educacional, etc. No entanto, no caso de discentes surdos, um quinto fator pode ser acrescentado, que é o de ordem linguística, o foco de investigação dessa pesquisa. Para isso, será avaliado se os alunos que apresentam prejuízo no rendimento acadêmico apresentam, concomitantemente, domínio insuficiente da Língua Portuguesa na modalidade escrita e atipicidade na Língua de Sinais Brasileira na modalidade sinalizada. O objetivo em avaliar o desempenho em português escrito é evitar uma falsa associação entre esses dois cenários, pois o fato de o discente apresentar prejuízo no rendimento acadêmico pode

² No curso de Letras libras da UFT, diversos materiais são traduzidos ou produzidos em Libras, porém a maioria dos materiais teóricos utilizados são em português.

ser em decorrência do pouco domínio de leitura e escrita em português, inclusive esse mesmo discente pode apresentar domínio satisfatório em Libras. Neste caso, é possível que o baixo desempenho não esteja atrelado à falta de domínio de conceitos abstratos e sim à situação de subordinação da Libras. É, pois, fundamental estabelecer que no presente trabalho a avaliação linguística de português ocorrerá tendo como pressuposto o fato de que português é uma língua que apresenta barreiras naturais de aquisição para pessoas Surdas.

Para avaliar o domínio do português na modalidade escrita como L2, foi aplicado um teste diagnóstico elaborado pelo CAPLE (Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira) da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa cuja autoria é de José Pascoal e Teresa Oliveira. O teste, comumente aplicado a quem frequenta as escolas Portuguesas, é nomeado Diagnóstico de Competências em Língua Portuguesa da População Escolar. O teste diagnóstico foi elaborado para avaliar estudantes estrangeiros residentes em Portugal que utilizam o português como segunda língua. O teste foi elaborado para ser utilizado em duas situações: a) o aluno já integrado à turma e b) o aluno que chega à escola e vai ser integrado à turma. Em ambos os casos o objetivo é identificar o nível de fluência na língua e “as respostas dos alunos pode ser fiável ao ponto de, por exemplo, após 20 respostas certas a itens de níveis diferentes, o sistema dar informação sobre o nível do testando” (p. 04). As capacidades avaliadas no teste são “avaliação da expressão escrita, compreensão da leitura, funcionamento da língua [...]” (p.04). O teste será aplicado, na nossa pesquisa, com o mesmo objetivo: avaliar o nível de domínio da língua na modalidade escrita.

O teste foi desenvolvido para ser aplicado aos discentes nativos de outra língua que não a portuguesa, ou seja, uma situação em que a língua de construção de conceitos e significados é outra anterior ao domínio da Língua Portuguesa. Isso configura o caso dos surdos, pois a língua materna e/ou L1 é a Libras, sendo o português a L2. O teste não determina idade, mas utiliza o critério de ser alfabetizado; assim elimina a participação de crianças em torno de seis anos e pessoas que nunca frequentaram o ambiente escolar. A orientação dos autores é que as questões do teste sejam repassadas aos avaliados em sua língua materna para evitar que uma possível resposta errada ocorra em decorrência de incompreensão da questão. A aplicação do teste aconteceu da mesma forma: as questões serão sinalizadas na quantidade de vezes necessárias para que os voluntários compreendam o objetivo da questão, eliminando, assim, a possibilidade da motivação de um ocasional erro devido à falha de compreensão do teste.

O teste é composto por quatro partes e utiliza modelos de questões usuais no ambiente escolar (questões para completar, analisar se um enunciado é verdadeiro ou falso e questões de múltipla escolha). A primeira parte é de nível lexical: a questão apresenta uma imagem e o

aluno precisa saber o nome da imagem em português. Para isso são feitas perguntas de verdadeiro ou falso e utiliza-se substantivos do mesmo campo semântico, por exemplo, a imagem é um trem e a pergunta é: *Isso é um carro?*

Na segunda parte são apresentadas imagens com legendas contendo o nome do que é apresentado na figura e o aluno precisa completar frases com o substantivo adequado para a continuação da frase. Nesta etapa a complexidade avaliada é em nível sintático/semântico e o discente precisa compreender apenas o conteúdo da frase, pois o nome da imagem é mostrado ao aluno. Nesta etapa é possível que o discente acerte por utilizar a lógica de associação: por exemplo, na frase *“Lavas os dentes com ela ____.”*, o avaliado facilmente poderá associar a palavra *“dentes”* com a opção correta que é *“escova de dentes”*. Na mesma etapa, porém, são apresentadas frases em que a compreensão parcial da mensagem pode levar a uma falsa associação: por exemplo, na frase *“Estão no Jardim Zoológico e, às vezes, no mar ____.”*, a resposta certa é *“golfinhos”*, porém, em uma compreensão parcial, pode ser que ocorra a resposta *“lago”*, que além de ser do mesmo campo semântico de *“mar”*, também é opção de escolha. Dessa forma, dependendo da resposta, é possível observar se o avaliado realmente compreende a mensagem da frase ou se apenas realiza uma associação entre as palavras e o contexto.

Na terceira parte é apresentado um quadro com substantivos e, novamente, o aluno precisa associar a palavra que completa a frase. A diferença desta etapa com a anterior é que agora não são apresentadas figuras, logo o avaliado necessita saber o que significam a palavra e a frase. Há substantivos que pertencem a campos semânticos semelhantes e o avaliador precisa observar o tipo de erro do avaliado: se o substantivo destoa totalmente do sentido da frase ou se pertence ao mesmo campo semântico. Isso ocorre, por exemplo, na frase *“É uma estrela que fica perto do nosso planeta ____.”*. A resposta correta é *“Sol”*, porém o substantivo *“Lua”* é apresentado e, se for escolhido, demonstra que o avaliado compreendeu o assunto da frase. O contrário ocorre se o aluno escolhe a palavra *“livraria”*, o que demonstra que a escolha foi aleatória e não ocorreu a compreensão da frase.

A quarta etapa exige o domínio da compreensão textual: são apresentados cinco minitextos e três opções de respostas certas das quais o avaliado precisa escolher uma opção. Embora os textos sejam curtos e de complexidade baixa, as opções de resposta apresentam informações semelhantes, o que exige do avaliado: fluência na língua e domínio de suas sutilidades e compreensão textual. O teste original apresenta grafia típica da variação da Língua Portuguesa utilizada em Portugal, como as palavras: *“contactar”*, *“fiambre”*, *“actores”*, dentre

outras. Devido ao desuso de tais termos no Brasil, iremos adaptar os termos para a variação da Língua Portuguesa no Brasil. O teste adaptado encontra-se na íntegra no Anexo 01.

2.3.2 Avaliação linguística de Libras como língua de instrução L1.

Por um longo período, desde 1880, em que o método da oralização³ foi adotado como mais propício para o desenvolvimento de pessoas surdas, as avaliações de desempenho linguístico de surdos objetivavam, exclusivamente, avaliar as competências e desempenho da Língua Portuguesa na modalidade oral e escrita (BARBOSA, 2007). No entanto, avaliar a fluência de uma língua da qual o sujeito encontra barreiras naturais para aquisição, a fim de avaliar o desenvolvimento linguístico/cognitivo, induz ao erro, uma vez que as falhas diagnosticadas podem estar vinculadas às barreiras de aquisição e não à capacidade de desempenho linguístico de uma língua naturalmente adquirível. A respeito disso, Barbosa e Lichtig expõem:

Analisar o desenvolvimento das habilidades comunicativas e de linguagem apenas através da língua oral é inadequado e insuficiente, pois o indivíduo surdo poderá ser erroneamente classificado como portador de um distúrbio de linguagem, sendo que na realidade ele estaria em uma etapa de aprendizado da língua oral não esperada para sua idade quando comparada com a aquisição oral de uma criança ouvinte (2014, p.04)

Em contrapartida, nas últimas décadas, no Brasil, desde os anos 80, os estudos surdos caminharam para uma perspectiva distinta: o bilinguismo. Nessa abordagem admite-se que as línguas de modalidade viso-espaciais são propícias para o pleno desenvolvimento linguístico/cognitivo do sujeito surdo (BARBOSA, 2007). O ensino de línguas de modalidade oral-auditiva, nessa perspectiva, deve ser ofertado obrigatoriamente na modalidade escrita e opcionalmente na modalidade oral.

Diante dessa mudança de perspectiva oriunda, principalmente, dos Estudos Surdos que abrangem linguística, educação e cultura, o campo da fonoaudiologia acompanhou essa evolução e passou a avaliar o desenvolvimento linguístico com base nas LS em detrimento das LO (BARBOSA, 2007). O objetivo passa a ser diagnosticar a produção de língua de sinais atípica, que é “um termo usado para fazer referência às manifestações das desordens da comunicação humana.” (BARBOSA, 2017, p. 02). Tais desordens podem ser em decorrência

³ A filosofia oralista parte da concepção da reabilitação do sujeito surdo por meio da terapia da fala e de estímulos auditivos. Nessa perspectiva a criança surda é submetida a terapias da fala com o profissional fonoaudiólogo a fim de aprender a língua oral dominante.

de diversos fatores- desde ordem social até biológica -, os quais destacam-se, principalmente no caso dos Surdos, “distúrbio de linguagem decorrentes do atraso extremo da aquisição da língua.” (BARBOSA, 2017, p. 02). O autor evidencia quais são as variações linguísticas que não demonstram distúrbios ao mostrar que “As diferenças linguísticas próprias do processamento normal da língua são aquelas descritas pela Sociolinguística.” (BARBOSA, 2017, p. 02). Desse modo, as variações linguísticas que são objetos de estudo da sociolinguística- regional, social, formal/informal, fala, gírias, vícios de linguagem dentre outras- não são consideradas variações atípicas que evidenciam distúrbio da linguagem.

A fim de verificar e encaminhar para intervenção a produção de língua de sinais atípicas, em 1998, a fonoaudióloga Lichtig et. al. adaptou o protocolo Avaliação das Habilidades de Comunicação e de Linguagem ao Programa de Intervenção Fonoaudiológica em Famílias de Crianças Surdas (PIFFCS). Em 2007 o fonoaudiólogo Felipe Venâncio Barbosa apresentou em sua tese de doutorado o mesmo protocolo reduzido, a fim de simplificar a aplicação do mesmo. Desde então, uma série de avaliações linguísticas de LS vêm sendo elaboradas e adaptadas. Barbosa e Lichtig (2014) elucidam que, apesar dos protocolos existentes, “ainda há a necessidade de investimentos em pesquisas para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação, não apenas no Brasil, mas em diversas partes do mundo.” (2014, p. 07), o que evidencia a importância de se formular, aplicar e testar protocolos avaliativos para língua de Sinais.

No livro *Língua de Sinais e Cognição (Lisco): estudos em avaliação fonoaudiológica baseada na língua brasileira de sinais*, organizado por Barbosa e Neves, são apresentadas algumas avaliações de Língua de Sinais e cada uma objetiva verificar algum aspecto específico. Dentre as avaliações apresentadas, consta a Triagem de Habilidades Linguísticas da Língua Brasileira de Sinais de Barbosa (2017), avaliação utilizada na presente pesquisa. Ao comparar as etapas de aplicação e a análise de dados das duas avaliações propostas por Barbosa (Avaliação das Habilidades de Comunicação e de Linguagem de crianças Surdas – Reduzido e a Triagem de Habilidades Linguísticas da Língua Brasileira de Sinais), é possível verificar semelhanças metodológicas entre elas. Em ambas as avaliações, na primeira etapa, é traçado um perfil pragmático de comunicação. Na segunda etapa o avaliado deve elaborar uma narrativa conforme um estímulo visual: na primeira etapa são utilizadas cinco cenas e, na segunda, apenas uma cena. Além disso, em ambos os casos se utiliza comandos em Libras a fim de avaliar a execução da narrativa.

Nesta pesquisa utilizamos a avaliação Triagem de Habilidades Linguísticas da Língua Brasileira de Sinais, porém na etapa de avaliação discursiva foi utilizado um estímulo visual

composto por cinco cenas fora de sequência, assim como no Protocolo de Avaliação das Habilidades de Comunicação e de Linguagem de crianças Surdas – Reduzido. A utilização de cinco cenas fora de sequência tem o objetivo de ampliar a obtenção de dados para análise. Os procedimentos metodológicos da avaliação utilizada serão detalhados em seguida.

A Triagem de Habilidades Linguísticas da Língua Brasileira de Sinais visa “prover direcionamento para procedimentos de intervenção em linguagem ou procedimentos pedagógicos para pessoas surdas.” (Barbosa, 2017, p. 05). Como anteriormente mencionado, são avaliados quatro níveis linguísticos (pragmático, discursivo, sintático e lexical). Para determinar os níveis, o autor baseou-se no trabalho de Benveniste (2006) e nos trabalhos de Fiorin (2008). O autor detalha as fases de aplicação e os critérios de análise da avaliação reproduzidos no anexo 02, que serão utilizados neste estudo.

O primeiro nível a ser avaliado é o pragmático. Nessa etapa, o aplicador inicia um diálogo com o avaliado utilizando uma interação semiestruturada, mas não há sugestão de roteiro. Dessa forma, elaboramos as perguntas apresentadas no apêndice A e a partir das respostas a essas perguntas será possível traçar um perfil linguístico do avaliado. O autor apresenta os critérios que devem ser observados nessa interação e que devem ser pontuados “com um 0 (zero) os campos que se referem às habilidades que o sujeito examinado não executou adequadamente” e “com 1 (um) os campos que se referem às habilidades que o sujeito executou adequadamente. Faça a soma e registre com o total [...]” (BARBOSA, 2017, p. 16). O autor elucida que os critérios a serem analisados tiveram “com base nos trabalhos de Gerber e Gurland (1989), Dewart e Summers (1994), Fernandes (1996)” (BARBOSA, 2017, p. 05). Os critérios são apresentados no quadro denominado ‘Parte 1 - Interação’, que se encontra no anexo 02.

A segunda etapa avalia o discurso e para isso é apresentado um estímulo visual. O avaliador mostra a figura e pergunta: “*O que está acontecendo nessa figura? Você pode me explicar?*”. O autor apresenta no livro uma prancha com estímulo visual para crianças e outra para adultos. Ambas contêm apenas uma cena e, devido a isso, assim como explanado anteriormente, utilizaremos nesta etapa uma história em quadrinhos com quatro cenas fora de sequência, as quais se encontram no anexo 04. O avaliado precisará reorganizar a ordem cronológica da história e em seguida narrar o que acontece na imagem. Esse procedimento é utilizado no Protocolo de Avaliação das Habilidades de Comunicação e de Linguagem de crianças Surdas – Reduzido, também de autoria de Barbosa. O autor elucida que o Protocolo de Avaliação das Habilidades de Comunicação e de Linguagem de crianças Surdas - original de Lichtig et. al (2004) utiliza uma história com quatro cenas em sequência. O avaliador sinaliza

a história e a criança precisa, em seguida, recontar a história. A história apresentada “na sequência correta (pois não é objetivo verificar a habilidade da criança com relação à noção temporal).” (BARBOSA e LICHTIG, 2014, p. 09).

Sendo a noção temporal uma competência linguística que está intrinsecamente ligada ao pensamento/cognição, esta pesquisa utilizará a apresentação da história com as cenas desordenadas, assim como é sugerido e utilizado no Protocolo de Avaliação das Habilidades de Comunicação e de Linguagem de crianças Surdas – Reduzido de Barbosa e Lichtig. Os autores sugerem que o avaliador solicite ao avaliado organizar as figuras em sequência e contar a narrativa apresentada na figura, a fim de evitar que o avaliado copie a “a produção realizada pelo examinado.” (BARBOSA e LICHTIG 2014, p.12). A análise dessa etapa utilizará o mesmo método da avaliação Triagem de Habilidades Linguísticas da Língua Brasileira de Sinais, cujos critérios avaliativos encontram-se no quadro denominado ‘Parte 2 – Narrativa’, que se encontra no anexo 02. Cada critério é pontuado com zero (0) a habilidade elaborada inadequadamente e com um (1) a habilidade elaborada adequadamente. Em seguida, a pontuação é somada e registrada na mesma ficha.

Na terceira etapa é avaliado o nível sintático dos examinados e para isso “elaborou-se um teste de compreensão de ordens, com base nos trabalhos de Nespoulos. Joannette, Lecours (1986) e DeRenzi e Vignolo (1962)” (BARBOSA, 2017, p. 06). Durante a aplicação utiliza-se lápis, copo e papel. Primeiramente, o aplicador realiza um comando de teste do tipo “*Qual o sinal desse objeto?*” ou/e “*Pegue o papel.*”. Em seguida são realizados os comandos contidos na ficha de avaliação. Para isso é preciso observar “se o sujeito consegue executar as ordens com apenas uma apresentação.” (BARBOSA, 2017, p. 17). O autor também elucida que para a análise são utilizados os critérios expostos na ‘Parte 3 - Compreensão de Ordens’, que se encontram no anexo 02. Para ordens executadas corretamente atribui-se nota um (1) e zero (0) para ordens não executadas, executadas erroneamente ou como sugere o autor “caso você precise repetir uma ordem a pedido do sujeito, repita, mas marque 0 (zero).” (BARBOSA, 2017, p.17). As notas são somadas e registradas na ficha avaliativa.

O último nível linguístico a ser avaliado é o fonético-fonológico, em que são utilizadas vinte (20) ilustrações de campos semânticos distintos. O avaliador apresenta as figuras uma de cada vez e pergunta o sinal correspondente à imagem. Barbosa elucida que para a seleção das imagens a serem sinalizadas “foi feita uma lista de sinais com o cruzamento de informações fonético-fonológico baseada nos trabalhos de Mann et. al (2010), observando as características de movimento (simples e interno das mãos) e de configuração de mão (não marcada e marcada), gerando quatro grupos de sinais, de acordo com o quadro 1:” (2017, p. 06). Uma reprodução do

quadro mencionado encontra-se no anexo 03. O autor dispõe que o objetivo é avaliar se os sinais foram executados corretamente quanto aos cinco parâmetros⁴ das línguas de sinais. Assim como nas etapas anteriores, para a análise são pontuadas com zero (0) as execuções linguísticas incorretas e com um (1) as execuções linguísticas corretas. Em seguida é soma-se e registra-se a pontuação no quadro ‘Parte 4 – Nomeação de figuras’, que se encontra no anexo 02.

A fim de melhor atender o objetivo da pesquisa, nesta fase de aplicação, solicitamos que o avaliado realizasse o sinal que corresponde à figura e que elaborasse uma frase utilizando o sinal apresentado. O objetivo foi avaliar a produção linguística em nível sintático/semântico, pois a elaboração da frase precisa ter estrutura adequada e sentido.

Vale ressaltar a diferença entre valor sintático e semântico: valor sintático é quando a estrutura sintática não apresenta atipicidade e valor semântico é quando o sentido semântico da frase está coerente. Uma determinada frase pode ter valor sintático e falhar no valor semântico. Por exemplo: O cachorro cortou o papel. Em libras seria: cachorro cortar/tesoura papel. Esta frase, embora sintaticamente bem organizada – Sujeito (S) Verbo (V) objeto (O) – e sendo uma frase sintaticamente simples SVO, apresenta valor semântico falho, pois cachorro não utiliza instrumento para corte, sendo a frase impossível de ocorrer em cenário real.

Abaixo é apresentada uma tabela com o resumo das etapas da avaliação baseadas na tabela Triagem de Habilidades Linguísticas da Língua Brasileira de Sinais de Barbosa (2017) e as modificações propostas.

⁴ Os parâmetros das línguas de sinais são elementos fonológicos executados simultaneamente para a composição do sinal. São eles: 1- Configuração de mão; 2- orientação da palma; 3- locação; 4- movimento e 5- expressão facial. A respeito desse assunto ver Britto (1995).

QUADRO 1: Síntese da triagem das habilidades linguísticas da Língua Brasileira de Sinais adaptado

Nível	Aplicação	Análise	Modificações Propostas
Pragmático	Interação com o sujeito analisado, por meio de entrevista semiestruturada.	Observar a interação comunicativa, compreensão da mensagem, respostas condizentes com o tema da conversa e desempenho comunicativo. Critérios de análise consta no quadro 'Parte 1 - Interação', anexo 02.	Aplicação: entrevista semiestruturada a fim de traçar perfil linguístico. Apêndice A. Análise: Idem
Discursivo	Solicitação de elaboração de narrativa conforme o estímulo visual apresentado.	Observar se a elaboração da narrativa contempla organização temporal, reprodução de todos os fatos e personagens e se houve compreensão da narrativa. (Parte 2 - narrativa, anexo 02)	Aplicação: Utilização de estímulo visual com 4 cenas fora de sequência. Anexo 04. Análise: Idem
Sintático	Compreensão e execução de ordens usando três objetos (lápiz, papel e copo) Os comandos estão detalhados na Parte 3 - Execução das ordens, anexo 02.	Realizar comandos simples e observar se a ordem foi executada corretamente, não realizada ou realizada após repetição do comando. (Parte 3 - Execução das ordens, anexo 02)	Idem
Fonético / Fonológico	Apresentação de 20 figuras e solicitação de elaboração dos sinais em Libras correspondente.	Observar se a execução do sinal contempla satisfatoriamente os parâmetros das LS. (Parte 4 - nomeação de figuras, anexo 02)	Aplicação: Solicitação de elaboração de frases a partir da imagem apresentada. Avaliação: Idem

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme apresentado no quadro acima, a Triagem das Habilidades Linguísticas da Língua Brasileira de Sinais de Barbosa (2017) possui partes nomeadas de: I- Interação; II- Narrativa; III-Compreensão de ordens e IV-Nomeação de figuras, as quais avaliam respectivamente os níveis de análise linguística: Pragmática; Discursiva; Sintática e Lexical. Nesta pesquisa foi acrescentada uma quarta parte, nomeada de Criação de Frases, que visa avaliar o nível linguístico Semântico. Os níveis de análise I e II são compostos por sete (7) critérios avaliativos e os níveis de análise III e IV são compostos por 20 critérios avaliativos. Os critérios constam no anexo 02.

Todas as partes são pontuadas com um (1) o critério executado corretamente e com zero (0) o critério executado erroneamente. Ao final de cada nível linguístico analisado é somado o total de critérios executados corretamente. Sendo assim, as partes I, II e III podem variar entre zero a sete (0 a 7) e as partes III e IV podem variar entre zero a vinte (0 a 20). Ao final de cada nível de análise é somada a quantidade de critérios os quais o voluntário acertou. O resultado geral da avaliação é disposto da seguinte forma: é classificado com o termo *passa* “Quando todos os níveis de análise encontram-se dentro do esperado.” e o termo *falha* “Quando um ou mais níveis de análise não se encontram dentro do esperado.” (p.19). O resultado geral da avaliação Triagem de Habilidades Linguísticas da Língua Brasileira de Sinais, elaborado por Barbosa (2017), propõe, conforme a tabela abaixo, pontuações diferentes para crianças e adultos e determina que são considerados adultos sujeitos acima de 15 anos. A tabela abaixo é uma reprodução da tabela de Venâncio (2017), porém, com acréscimo da última linha, a qual faz referência ao nível Sintático, que é uma adaptação da avaliação proposta nesta pesquisa.

QUADRO 2: Pontuação necessária para aprovação na avaliação de LS

Níveis de Análise da Triagem	Crianças		Adultos	
	Passa	Falha	Passa	Falha
Pragmático (Parte 1 – Interação)	0 a 2	3 ou mais	0 ou 1	2 ou mais
Discursivo (Parte 2 – Narrativa)	0 a 2	3 ou mais	0 ou 1	2 ou mais
Sintático (Parte 3 – Compreensão de ordens)	0 a 2	3 ou mais	0	1 ou mais
Fonético - Fonológico (Parte 4 – Nomeação de Figuras)	0 a 2	4 ou mais	0	1 ou mais
Semântico (Parte 5 – Formulação de frases)	0 a 3	4 ou mais	0	1 ou mais

Fonte: VENÂNCIO (2017), adaptado pela autora.

3 EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.

Neste capítulo, analisaremos os dados coletados durante a pesquisa em conformidade com o levantamento bibliográfico. Discorreremos, inicialmente, sobre aspectos da trajetória linguística dos sujeitos da pesquisa, a fim de contrastar com o levantamento teórico realizado no primeiro capítulo. Em seguida são detalhados os resultados das cinco (5) etapas que compõem a avaliação Triagem de Habilidades Linguísticas da Língua Brasileira de Sinais. Após esse detalhamento, analisaremos a relação entre idade de aquisição da linguagem e tempo de exposição à Libras em contraste com o desempenho linguístico em LS. No item seguinte são descritos os resultados da avaliação em LP na modalidade escrita, os quais se encontram no Apêndice D, comparados com os resultados do teste em LS e o tempo de permanência no curso. Por último, analisaremos a relação entre desempenho linguístico e desempenho acadêmico dos voluntários da pesquisa. Abaixo segue o quadro de resumo geral dos dados coletados sobre os participantes da pesquisa.

QUADRO 3: Resumo geral dos dados coletados

Sujeito	Período	Tempo de exposição LS	Idade Aq. LS	Idade aprendeu LO	Nível de fluência em LP	Resultado LS	Rendimento acadêmico citado pelos docentes
Arthur	Formando	20	16	-	Básico	Falha	Dificuldade
Amanda	Formando	15	11	-	Intermediário I	Falha	Dificuldade / Mediano
Bianca	8°	10	13	3	Intermediário II	Passa	Facilidade
Bruno	8°	8	14	7	Intermediário II	Falha	Mediano / Facilidade
Clara	6°	10	16	-	Intermediário I	Falha	Dificuldade / Mediano
Dante	4°	10	9	4	Intermediário II	Passa	Mediano / Facilidade
Daniel	4°	17	3	-	Avançado	Passa	Mediano / Facilidade
Erick	2°	15	15	8	Intermediário I	Falha	Mediano
Emilio	2°	8	18	-	Básico	Falha	Dificuldade

Fonte: elaborado pela autora.

3.1 Realidade Linguística dos sujeitos da pesquisa.

No primeiro capítulo dessa dissertação, mostramos que a realidade linguística de sujeitos surdos difere de sujeitos ouvintes, por vivenciarem situação de isolamento linguístico total ou parcial. Isso ocorre porque a língua majoritária do país, no caso do Brasil a Língua Portuguesa, é de modalidade que apresenta barreira no processo de aquisição da linguagem. O isolamento linguístico total se configura pela ausência de uma língua adquirível naturalmente nos ambientes sociais dos quais o sujeito surdo participa. O isolamento total ocorre, predominantemente, durante a infância, período em que a criança surda ainda não aprendeu ou não adquiriu uma língua estruturada. Utilizamos o termo ‘aprender’ língua em referência ao processo sistemático de ensino de LO (oralização) e o termo ‘aquisição’ da língua em referência às LS, no caso do Brasil a Libras. O processo de aquisição da LS pode ocorrer em ambiente espontâneo, em ambiente sistemático ou nos dois concomitantemente. O que difere processo de aprendizado da LO de aquisição da LS é que a primeira modalidade apresenta barreiras para aquisição espontânea para os surdos, ao contrário da segunda.

O isolamento parcial se configura quando o compartilhamento da LS é restrito a determinados núcleos sociais, por exemplo, escola, igreja ou família. Nesses casos, apesar do sujeito ter contato com a LS, ela não é compartilhada em todos os núcleos sociais. Dessa forma, a pessoa surda se comunica em Libras quando está em determinado espaço e em todos os outros núcleos sociais a comunicação fica restrita a estratégias rudimentares de expressão (mímica, gestos caseiros, oralização precária) ou até mesmo em total isolamento comunicativo. Como exemplo disso, podemos mencionar o informante Bruno que, embora se comunique em Libras em ambiente acadêmico, não o faz em ambiente familiar. Abaixo segue trecho da entrevista que consta na íntegra no Apêndice E:

SUELEN- Existem outros surdos na sua família?

BRUNO - Não, eu sou o único. Todos ouvintes.

SUELEN- Sua mãe sabe Libras?

BRUNO - Não, a gente se comunica na oralidade e por gestos caseiros. Eu consigo oralizar algumas palavras bem simples do contexto familiar, nada muito complexo.

SUELEN- Algumas pessoas da sua família sabem Libras?

BRUNO - Não, ninguém sabe.

Há raros casos em que a LS é compartilhada, concomitantemente, em diversos núcleos sociais (família, escola, igreja), porém isso não exclui o fato da LO, português, continuar sendo a língua majoritária. Por causa dessa configuração linguística/cultural, mesmo que o sujeito surdo utilize LS em todos os seus ciclos sociais, ainda continua isolado linguisticamente em

diversas situações cotidianas (supermercado, transporte público, hospitais, órgãos burocráticos, espaços culturais, etc.), o que configura um isolamento linguístico parcial.

Estas duas configurações (isolamento total e parcial) foram observadas nos casos analisados na pesquisa. Todos os nove discentes analisados relataram ter vivenciado situação de isolamento linguístico total ou parcial. Esses nove sujeitos passaram por isolamento linguístico total durante a primeira infância, portanto todos eles adquiriram Libras tardiamente em comparação a falantes que convivem com língua adquirível naturalmente desde essa fase/idade, como são os casos de: filhos ouvintes em família ouvinte e filhos surdos em família surda. Dentre os nove sujeitos, quatro foram expostos ao ensino sistemático da Língua Portuguesa (oralização), porém dentre esses quatro, apenas dois estabeleceram comunicação efetiva por meio da oralização. Coincidentemente, esses dois sujeitos adquiriram Libras no início da adolescência aos 13 e nove (9) anos, respectivamente. As idades de aquisição da linguagem (tanto LO quanto LS) variam entre três (3) aos 18 anos, porém a maior incidência é no entre intervalo nove (9) aos 18 anos de idade. A média de aquisição da linguagem dos sujeitos analisados é, portanto, entre o início e o fim da adolescência.

A realidade linguística dos sujeitos analisados coincide com as disposições bibliográficas apresentadas no primeiro capítulo desta dissertação, item 1.1, pois de acordo com os teóricos (QUADROS, 1997; GOLDFELD, 2002; LEITE e QUADROS, 2014) a maioria dos sujeitos surdos adquire Libras tardiamente e a utilização do método da oralização, apesar de pouco eficaz se comparado às LS, ainda é recorrente. Todos os sujeitos da pesquisa narram que em algum momento, mesmo que breve, o método da oralização foi utilizado ou cogitado. No entanto, entre esses sujeitos, apenas quatro foram expostos ao método de maneira mais assídua. As narrativas evidenciaram que o processo de aquisição da linguagem, para a maioria dos entrevistados, não foi um processo perene; ao contrário, o contato com a Língua de Sinais foi interrompido diversas vezes. Como exemplo, temos a narrativa do Daniel, o qual relatou que após a morte de um amigo surdo, não compartilhou a Libras, até se reencontrar com outros surdos. Segue abaixo trecho do depoimento:

SUELEN- Por exemplo, aos 14 você parou com a Libras, como foi?

DANIEL - Dos 14 até os 17 anos. Antes já tinham me ensinado, depois esse amigo morreu e eu parei com a Libras, o tempo passou. Aí eu encontrei o [REDACTED], começamos a conversar e ensinei pra ele os sinais, mas ele se afastou de mim. Isso me assustou e perguntei o porquê e ele disse que fica “preso” na família, e eu falei que não tinha problema, eu respeito. Disse que a mãe não aceitava Libras. Minha mãe conversou com a mãe dele e explicou sobre a Lei da Libras. Combinei com os surdos de ir visitar o [REDACTED], mas ele respondia só em gestos. Como estratégia eu mostrava imagens, por exemplo coelho, mas ele fazia gestos. Eu mostrei várias imagens pra ensinar ele, mas

ele continuava se afastando e me ignorando. Mas não tem problema, fomos ter contato com outros surdos.

A informante Clara também relata interrupções no processo de aquisição da LS:

SUELEN- Então, seu primeiro contato com a Libras com aquele professor que sabia Libras foi aos 4 ou 5 anos, certo?

CLARA - Nada, só passar tempo nos conhecemos conversamos um pouco por gestos, conseguia se comunicar só memorizava Libras não.

SUELEN- Como foi seu contato com Libras de verdade? Aos 9?

CLARA – Depois de um tempo quando eu tinha 9 anos a prefeitura tirou o professor, o professor seguinte só me mandava desenhar no papel, Libras parou. Eu reclamei muito porque precisava de Libras para aprender desenvolver, escrever. Eles parecem que respeitavam o professor e ignorava minhas reclamações com a família e também na escola até cansar e desistir aos 14. Então, eu saía muito pra passear. Minha mãe orou e conseguiu novo intérprete, eu não conhecia ele diferente do outro intérprete, ele tinha misturado Libras vários lugares, o antigo era mais puro, mas esse eu não entendia. Então, tive dificuldade com ele. [...]

As diversas interrupções do processo de aquisição da língua de sinais dificultaram a marcação da idade inicial de aquisição da Libras. Essa confusão ocorreu constantemente no discurso dos sujeitos entrevistados, assim como podemos perceber na narrativa de Clara, tendo em vista que o início da aquisição da Libras não é bem marcado. O voluntário Daniel, ao ser indagado em qual idade adquiriu LS, responde que iniciou o processo aos três (3) anos de idade, porém no decorrer da conversa ele narra, além de outras informações conflituosas, que no núcleo familiar a comunicação ocorre por gestos caseiros. O motivo de tal incoerência é que aos três anos de idade um parente surdo, fluente em LS, o qual vive em uma outra cidade, o visitou e ensinou-lhe alguns sinais. Após esse período, o contato com a LS foi espaçado e oscilou em grandes períodos de total isolamento linguístico. A mesma situação ocorre com os voluntários Arthur, Amanda, Clara, Erick e Emilio, pois todos eles narram que tiveram grandes quebras temporais em relação ao contato com a Libras.

Retornando ao caso de Daniel, embora ele afirme que adquiriu Libras aos três anos de idade, essa idade não pode ser considerada como idade real de aquisição da linguagem, pois foi seguida de um longo período de isolamento linguístico. Os dias ou meses durante os quais passou em contato com a Libras, equivalentes aos três anos de idade, são insuficientes para a formação de todas as etapas de conceptualização dos sinais. Assim como dissertado no primeiro capítulo, no item 1.3, o processo de conceitualização do signo linguístico é dinâmico e perpassa as seguintes etapas: pensamento por complexo, incluídos aqui os pseudoconceitos; conceitos potenciais e, finalmente, conceitos verdadeiros, que ocorrem já na adolescência. O processo completo de aquisição da linguagem percorre, portanto, uma longa trajetória até o domínio

consciente dos conceitos. Todavia, este último processo de aquisição de conceitos não se cessa, pois até mesmo durante a fase adulta é comum a aquisição linguística de novos termos, principalmente termos científicos.

Outro fenômeno linguístico marcante na trajetória dos sujeitos, além da baixa frequência, é a baixa qualidade na transmissão da Libras. Os sujeitos relatam que tiveram contato com a Libras por meio de ouvintes que apresentavam entre nível básico a mediano de fluência em Libras. Todos os nove sujeitos narraram que o contato com a Libras melhorou após o ingresso no curso de Letras: Libras, porque têm contato diário com professores surdos. O curso reserva metade das vagas ofertadas para alunos surdos, o que possibilita a interação com seus pares surdos. Além disso, o objeto de estudo do curso é a Libras, portanto os fatores associados ao curso culminam em um ambiente favorável de comunicação em Libras. Os sujeitos relatam que antes do ingresso no curso tinham contato esporádico com a LS e, concomitantemente, com a comunidade surda.

Os relatos coincidem com a ideia exposta por Leite e Quadros (2014), os quais afirmam que a Libras é recorrentemente ensinada para crianças surdas nas escolas por profissionais com nível básico ou mediano da língua. Dessa forma, quando a criança tem contato com a Libras durante a infância é por meio de uma versão pidginizada da língua, em que as estruturas gramaticais estão impregnadas de marcas linguísticas das LO. Os autores associam a falta de qualificação desses profissionais com um fator de risco da língua de sinais, pois a qualidade da transferência é precária. Abaixo está exposto um resumo da realidade linguística dos sujeitos voluntários da pesquisa.

QUADRO 4: Cenário linguístico dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Idade	Tempo de exposição LS	Idade inicial de aquisição da LS	Idade inicial da oralização	Língua que utiliza para comunicação
Arthur	44	20	16	-	Libras
Amanda	26	15	11	-	Libras
Bianca	22	10	13	3	Libras e Língua Portuguesa (oralização)
Bruno	22	8	14	7	Libras
Clara	25	10	16	-	Libras

Dante	19	10	9	4	Libras e Língua Portuguesa (oralização)
Daniel	21	17	3	-	Libras
Erick	21	15	15	8	Libras
Emilio	26	8	18	-	Libras e gestos caseiros

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2 Análise dos resultados da avaliação Triagem de Habilidades Linguísticas da Língua Brasileira de Sinais.

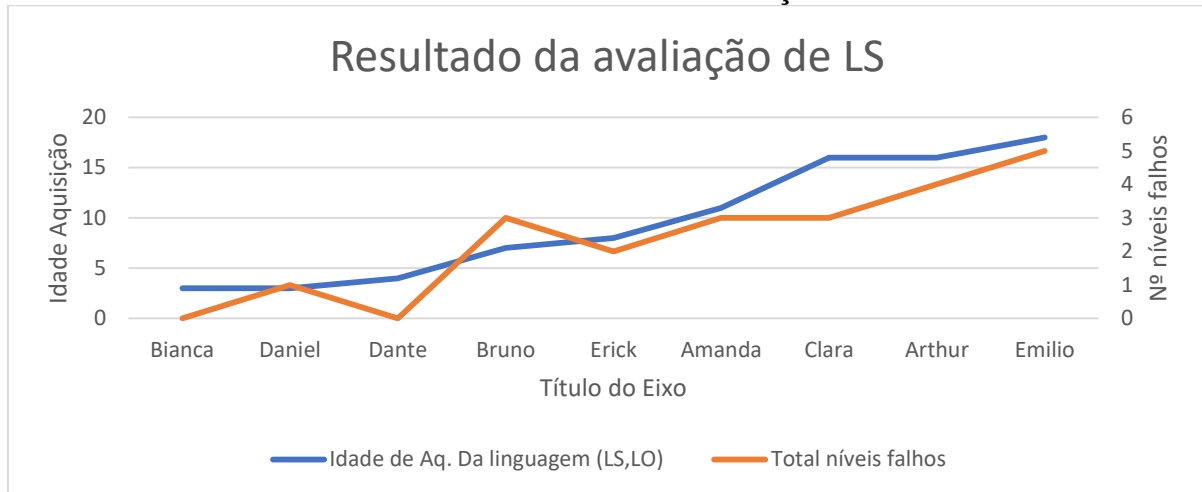
Os resultados da avaliação Triagem das Habilidades Linguísticas na Língua Brasileira de Sinais de Venâncio (2017) demonstram que há uma estreita relação entre idade de aquisição da linguagem (tanto LO quanto LS) e habilidades linguísticas em Libras. O pesquisador, assim como mencionado na metodologia, determina que sujeitos que falham em mais de dois níveis linguísticos podem ser encaminhados para testes linguísticos mais específicos, pois são potenciais casos de atipicidade da linguagem e “a investigação com a aplicação de avaliação de linguagem específica nos níveis em que os sujeitos falharam deve ser realizada para a confirmação de quadro de LS atípica.” (BARBOSA, 2017).

Dentre os nove sujeitos analisados, seis falharam em mais de dois níveis linguísticos, sendo classificados com ‘falha’, e três alcançaram pontuação necessária para passar na avaliação. Nesta pesquisa, a fim de melhor tabulação dos dados, classificamos o nível de habilidade em LS conforme a pontuação alcançada na avaliação (em que cinco (5) passaram e zero (0) falhou em todos os níveis linguísticos). Dessa forma, utilizamos as seguintes classificações para habilidades conforme a pontuação: (5) alta; (4) satisfatória; (3) intermediária; (2) intermediária/básica; (1) básica e (0) iniciante. De forma geral, os resultados por nível linguístico foram os seguintes:

- nível pragmático: houve poucas falhas;
- nível discursivo: apresentou maiores incidências de falhas;
- nível sintático: não houve muitas falhas;
- nível lexical: foi concluído com êxito pela maioria;
- nível semântico: foi concluído com êxito pelos sujeitos que adquiriram Libras durante a infância e início da adolescência.

Abaixo segue gráfico que representa os resultados da avaliação de LS e idade de aquisição da linguagem.

GRÁFICO 1: Resultado da avaliação de LS



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como podemos visualizar no gráfico, a avaliação demonstrou que Surdos que adquiriram Libras tardiamente apresentam menor desempenho linguístico em comparação aos surdos que adquiriram Libras durante a infância e início da adolescência. Além do fato de o período de aquisição influenciar no resultado geral do teste, a pontuação dos níveis linguísticos indica que quanto maior o atraso na aquisição da linguagem menor a habilidade de LS – assim como exposto no quadro abaixo, onde a ordem hierárquica está de acordo com a idade de aquisição da linguagem (LO ou LS).

QUADRO 5: Resumo do teste de LS

Sujeito	Aq. LS	Aq. LO	Triagem de Habilidades ling. em LS					Total níveis falhos	Resultado Geral	Nível de habilidade
			Prag. (0 - 7)	Disc. (0 - 7)	Sint. (0 - 6)	Lex. (0 - 20)	Sem. (0 - 20)			
Bianca	13	3	7	7	7	20	20	0	Passa	Alta
Daniel	3	-	6	6	3	20	20	1	Passa	Satisfatório
Dante	9	4	7	7	6	20	20	0	Passa	Alta
Bruno	14	7	6	3	6	20	16	3	Falha	Intermediário
Erick	15	8	6	4	2	20	20	2	Falha	Inter./básico
Amanda	11	-	7	5	6	20	15	3	Falha	Intermediário

Clara	16	-	5	5	7	20	11	3	Falha	Intermediário
Arthur	16	-	5	1	3	20	12	4	Falha	Básico
Emilio	18	-	3	2	4	17	6	5	Falha	Iniciante

Fonte: Elaborado pela autora.

Segue abaixo detalhamento de cada nível linguístico.

- Lexical e semântico

Todos os sujeitos analisados utilizam a Libras como língua de instrução e expressão, logo, como todo falante de uma língua, o esperado é que tenham conhecimento lexical suficiente de sua língua para estabelecer comunicação cotidiana. O resultado dos testes confirma esta hipótese, pois todos os participantes, com exceção do discente Emilio, alcançaram pontuação suficiente para classificação de ‘passa’ no nível lexical, ou seja, acertaram o sinal de 20 figuras de campos semânticos diversos, assim como registrado na ficha de registro e análise que consta no Apêndice F. O resultado do teste demonstrou que os participantes têm conhecimento satisfatório dos sinais em Libras e, semelhantemente, apresentam uso de construções sintáticas gramaticalmente corretas. Os níveis semânticos e discursivos, porém, evidenciaram ocorrências maiores de falhas.

A maior incidência de falhas no nível semântico foi de sujeitos que adquiriram Libras durante a adolescência (Amanda, Clara, Arthur e Emilio); os outros avaliados que adquiriram linguagem durante a infância ou no início da adolescência concluíram a etapa com êxito. Os quatro avaliados mencionados construíram frases linguisticamente pobres ou sem intenção comunicativa e as frases formuladas encontram-se no apêndice F.

Dentre esses quatro voluntários, Arthur e Emilio apresentaram maiores dificuldades no processo de criação das frases. Isso fica evidente quando, em vários momentos, eles hesitam na comunicação antes ou durante a execução da frase. A criação das frases ocorre após repetir a solicitação, isto é, ambos não formulam as frases imediatamente quando há execução do sinal. O diálogo a seguir serve como exemplo dessa situação:

SUELEN – Sinal? (Aponta para a imagem).
 EMILIO – Barco..... (continua a repetição do movimento de barco).
 SUELEN – Frase?
 EMILIO – Para e fica olhando a imagem.
 SUELEN – Inventa uma frase, qualquer frase.
 EMILIO – (Olhar de dúvida) água... (expressão facial de não saber mais) coisas?
 SUELEN – Pode criar qualquer frase, você escolhe.

EMILIO – Barco muito grande, barco grande, barco.

Esse comportamento não ocorre com os outros voluntários, pois todos os outros formulam a frase imediatamente à execução do sinal ou até mesmo fazem direto a frase ‘pulando’ a etapa de fazer o sinal. Isso demonstra que os níveis lexical e semântico são facilmente executados pela maioria dos informantes, com exceção de Arthur e Emilio, informantes os quais relatam ter vivenciado maior isolamento linguístico.

Arthur, ao contrário de Emilio, realizou corretamente todos os sinais em Libras. No entanto, ao ter necessidade de criar uma frase utilizando o sinal, processo que requer a utilização de conceitos abstratos, o voluntário realizou, na maioria das frases, apenas descrições da imagem.

Por exemplo:



Frase: Bola colorida.



Frase: Cachorro com língua pra fora e orelhas abaixadas.



Frase: Parece macaco pequeno, não médio.

Apenas duas frases do total de 20 não fazem referência direta à descrição da imagem; são referentes aos sinais /coruja/ e /zebra/ e as respectivas frases foram: /Eu vi uma coruja aqui em frente ao restaurante/ e /Zebra é de outro país a África/. As demais frases formuladas não apresentaram transposição de tempo e espaço, nem intenção comunicativa, pois não há uma mensagem que se queira transmitir; o que ocorre na maioria das frases é uma descrição do concreto. Algumas dessas frases foram descrições sintaticamente simples, por exemplo, /Cadeira/ - /Aponta a cadeira que está sentado e faz o sinal de diferente/ ou /Pato/ - / Pato nadar água/. Cinco frases do total de 20 foram compostas por apenas um classificador, por exemplo, /Flor/- (classificador de cheirar flor) ou /Barata/ – (classificador de esmagar barata). Semelhantemente a essas composições, o voluntário Emilio formulou frases sintaticamente simples e sem intenção comunicativa já que a maioria delas seguiu a mesma lógica de elaboração: *barco* = barco grande; *bola* = bola grande; *cachorro* = cachorro pequeno, cachorro médio.

Arthur é aluno formando e ultrapassou o tempo mínimo de integralização curricular. Ele adquiriu Libras por volta dos 16 anos e há pelos menos 20 anos a utiliza como meio de comunicação e expressão. Logo, o discente tem muito tempo de exposição a Libras, dentro e fora do ambiente acadêmico. Diferentemente dele, o estudante Emilio, que apresentou resultados similares na avaliação em LS, tem aproximadamente oito anos de exposição à LS, e está atualmente no 2º período do curso. Ambos (Arthur e Emilio) tiveram atraso severo na aquisição da linguagem, vivendo longo tempo de isolamento linguístico total. Assim, é preciso refletir um pouco sobre a HPC, pois os indícios apontam que a aquisição tardia de uma língua influencia no desempenho linguístico desses dois informantes.

- Sintático

Durante a aplicação do teste no nível sintático, os sujeitos demonstraram domínio lexical dos objetos utilizados. Antes de iniciar o teste, aponta-se para os seguintes objetos: lápis, papel e copo e a pessoa quem aplica indaga os sinais dos respectivos objetos. A maioria dos sujeitos (oito de nove) sinalizaram os objetos corretamente, porém, a maioria dos avaliados (cinco de nove) erraram alguns comandos. O comando em que houve mais falhas foi: *Quando eu pegar o lápis, você pega o copo*. Este comando é o único que remete à noção de tempo, além da noção espacial. O único voluntário que errou os sinais (*lápis, papel e copo*) foi Emilio, que utiliza a Libras como meio de comunicação há apenas oito anos. É relevante observar que os sinais utilizados para nomear *lápis e papel* foram *caneta e livro*, ou seja, léxicos do mesmo campo semântico. Embora os sinais utilizados para nomeação não sejam os corretos, é possível observar que o sujeito sabe o significado dos objetos e os nomeia conforme as suas generalizações, que já estão bem próximas da comunidade linguística.

A utilização de léxicos do mesmo campo semântico para nomeação de objetos é comum durante o período de aquisição da linguagem. Vigotski (2008) observa que durante esse processo, a criança utiliza uma hiponímia para se referir a uma hiperonímia. Outro fenômeno que pode ocorrer é a criança utilizar palavras/sinais com campos semânticos distintos, mas que, para ela, têm estreita ligação, por exemplo, fala *mamadeira* para pedir *leite*. Podemos observar que é o caso de Emilio ao utilizar o sinal *livro* para se referir a *folha de papel*, pois ambos os sinais têm estreita ligação de significado. Da mesma forma, utilizar o sinal *caneta* para se referir a *lápis*, tendo em vista que ambos pertencem ao mesmo campo semântico. Esse fenômeno linguístico pode indicar que o sujeito está passando por um processo de generalização das palavras, característica principal do pensamento por complexo.

Dessa forma, é compreensível que o voluntário Emilio apresente dificuldades na compreensão de conceitos científicos, pois de acordo com Vigotski (2008) um determinado conceito científico só é possível de ser adquirido se o indivíduo tiver formado anteriormente os conceitos cotidianos a ele relacionados. O domínio de conceitos abstratos do tipo científico necessita de conceitos derivados do contexto cotidiano para ser adquirido de forma espontânea. Essa ideia nos remete à ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois para a compreensão de conteúdos escolares o estudante necessita de conhecimentos prévios que o possibilitem a compreensão do novo conteúdo, ou seja, o discente precisa estar em uma Zona Proximal de Desenvolvimento para alcançar a Zona do Conhecimento Real e assim o processo se repete.

Como descrito no primeiro capítulo desta dissertação, durante a fase de desenvolvimento dos conceitos de ‘pensamento por complexo’, a criança utiliza palavras corretamente nos contextos pragmáticos. Contudo, os processos internos de significação dessas palavras ainda estão divergentes das palavras e, conseqüentemente dos processos, utilizadas pelos adultos porque o conceito ainda não está totalmente formado. Em decorrência disso, a comunicação entre adultos e criança é possível somente até certo ponto. Da mesma maneira, durante a aplicação do teste no nível linguístico pragmático, os diálogos, de forma geral, ocorreram de maneira eficiente. A maioria dos sujeitos da pesquisa apresentou bom desempenho no nível linguístico pragmático, sendo que cinco passaram neste nível e três falharam em até dois itens, apenas. Novamente, o único sujeito que apresentou muitas falhas foi Emilio, que acertou três itens de sete.

O nível linguístico com maior incidência de falhas foi o discursivo já que apenas dois avaliados obtiveram nota máxima, três sujeitos falharam em até dois itens e os demais, totalizando quatro, obtiveram nota inferior a quatro. A construção de narrativa requer a utilização de funções intelectuais superiores como criatividade, organização temporal e espacial, por isso, para construção de narrativas coerentes é necessário haver habilidades intelectuais que transponham habilidades linguísticas. Em outras palavras, os conhecimentos lexical e gramatical da língua não são suficientes para a construção de discursos coerentes. O resultado do teste possibilitou verificar que, dentro da população analisada, todos os sujeitos que adquiriram língua estruturada após a infância falharam em pelo menos dois itens avaliativos. O resultado evidencia que a aquisição tardia da Libras traz implicações negativas para a organização e construção de narrativas.

Esse nível avaliativo é constituído pela resolução de um problema: organizar cronologicamente as cenas do HQ para, em seguida, reproduzir a narrativa em Libras. Ressalta-

se que essa organização requer a utilização das funções superiores do tipo noção temporal. Vigotski (2008) afirma que a formação de conceitos cotidianos e científicos é fundamental para o desenvolvimento das funções superiores, pois, assim como descrito no primeiro capítulo, a formação de conceitos é um processo dinâmico em que a formulação de um conceito influencia a formação de outro e assim sucessivamente. O avaliado Daniel, apesar de ter passado por períodos de isolamento linguístico, adquiriu Libras durante a infância. Não obstante, o discente organizou as cenas do HQ, primeiramente, de forma incorreta, por isso zerou o item correspondente. Todavia, durante a reprodução da história em Libras percebeu que a ordem estava equivocada e reorganizou corretamente, o que possibilitou que a narrativa ocorresse de forma coerente. Nesta situação, fica evidente que a organização temporal da narrativa só foi coerente após a utilização do signo linguístico. O fato evidencia que para a resolução deste problema o sujeito precisou utilizar a língua externamente, pois é possível que a linguagem ainda não estivesse internalizada a fim de que os processos de organização pudessem ocorrer internamente. A observação da resolução deste problema reforça a prerrogativa teórica de Vigotski (2008) de que a linguagem tem função mediadora do pensamento.

Dentre os outros quatro avaliados (Arthur, Bruno, Erick e Emilio) que organizaram a narrativa cronologicamente equivocada, o discente Erick, semelhante ao Daniel, após a conclusão da narrativa em Libras, desconfiou que a ordem cronológica inicialmente organizada estava confusa. No entanto, Erick, diferente de Daniel, não reorganizou a narrativa autonomamente; ou seja, o sujeito demonstrou incompreensão e solicitou auxílio para resolver o problema. Após a correção feita pelo aplicador do teste, Erick conseguiu compreender imediatamente a narrativa que antes tinha achado confusa. Os conceitos necessários para organização e reprodução da narrativa ainda não estão na Zona de Conhecimento Real, mas estão na Zona de Desenvolvimento Proximal, pois após mediação o sujeito conseguiu compreender a narrativa.

Ao contrário de Daniel e Erick, os discentes Bruno, Arthur e Emilio não estão na Zona de Desenvolvimento Proximal quanto à organização cronologicamente adequada das cenas do HQ. Os sujeitos obtiveram pontuação inferior a quatro (4) e, além de organizar as cenas fora da ordem correta, não demonstraram compreensão em nenhum momento da narrativa. Durante a tentativa, os sujeitos realizaram alguns sinais que deixam evidentes que a narrativa foi incompreendida: *confuso, difícil, misturado, não conseguir e não entender*. Arthur e Emilio obtiveram as menores notas durante o teste, concomitantemente, são os que relatam ter vivido maior tempo de isolamento linguístico.

Arthur é o voluntário mais velho da pesquisa, enquanto Emilio é o segundo mais novo; ambos tiveram trajetórias linguísticas marcadas pelo total isolamento linguístico. O que os diferencia é a frequência do isolamento: Arthur narra que durante a infância, em transição para o começo da adolescência, mudou de cidade com a finalidade de frequentar um centro educacional especializado, mas precisou voltar para a cidade natal. Então, mudou diversas vezes, tendo contato esporádico com a Libras. A qualidade de transferência e a quantidade de espaços de compartilhamento da LS foram insuficientes para um pleno desenvolvimento linguístico. Emilio, por sua vez, relata que ficou durante toda a infância e adolescência sem nenhum contato com LS e após os 18 anos de idade começou a adquirir Libras em contexto educacional, portanto teve apenas oito anos de contato a língua. Ambos relatam que somente após o ingresso no curso de Letras Libras é que começaram a partilhar a Libras com uma comunidade maior de falantes. Esse discurso é compartilhado por todos os voluntários da pesquisa.

Os mesmos sujeitos da pesquisa que obtiveram menor pontuação no nível linguístico discursivo foram os mesmos que falharam em mais itens no nível linguístico pragmático. O nível pragmático foi constituído por uma entrevista com sete itens avaliativos. O item avaliativo que mais compromete intenção e compreensão comunicativa é ‘mantém tópico da conversa?’. Esse fenômeno ocorreu principalmente quando estava envolvida a questão da marcação temporal, por exemplo, a idade de início de aquisição da Libras precisou ser determinada após a análise de todas as informações oferecidas durante a entrevista. Por diversas vezes, o entrevistado não respondia diretamente à pergunta e detalhava uma infinidade de situações que envolveram a questão. O voluntário Arthur, ao ser questionado em qual idade adquiriu Libras, respondeu da seguinte forma:

ARTHUR - Porque antes não tinha escola bilíngue, e na escola os professores só oralizavam e eu ali sem entender nada; me entregaram uma atividade e não consegui fazer, foi muito fria a relação, daí chamaram o diretor e perguntaram se eu sabia ir para casa. O diretor disse que sim, então escreveram um bilhete e pediram que entregasse à minha mãe e foram comigo para casa. Ao chegar, minha mãe ficou desconfiada com a presença deles lá em casa e recebeu o bilhete que a deixou muito triste. Eu não entendi do que se tratava. No dia seguinte me preparei para ir à escola, porém minha mãe me impediu dizendo que eu não ir precisava mais. Mais uma vez não entendi. Neste período eu estava na 4ª série. Mamãe permanecia triste. Dias depois minha tia de [REDACTED] nos visitou e percebeu a tristeza da minha mãe. Ela indagou o motivo e mamãe disse que eu não sabia ler, não entendia nada e o professor me expulsou da escola. Nesse momento minha tia disse que havia uma escola de surdos em [REDACTED] e perguntou se poderia me levar pra lá recebendo a autorização dela. Oralmente elas conversaram e resolveram tudo. Dias depois em uma noite vi minha mãe chorando e arrumando minhas malas, fui perguntar onde estavam minhas roupas e ela em gestos me falou que eu iria pra [REDACTED]. Não gostei, mas ela insistiu, então

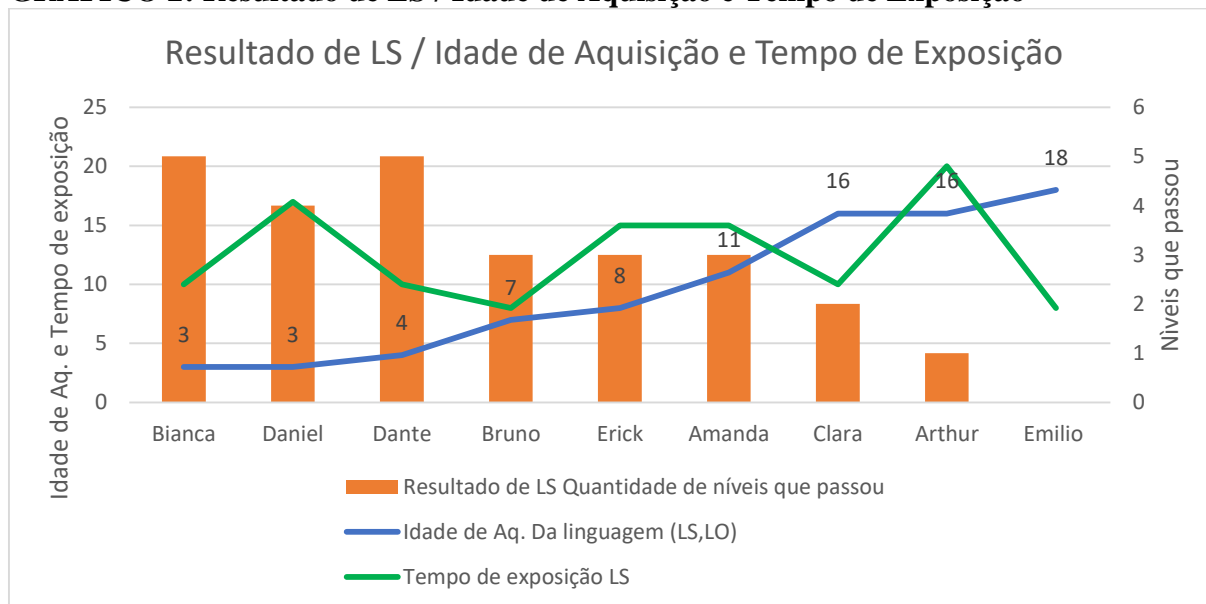
partimos. Lá, alguns dias, depois fui com meu tio para o centro de apoio aos deficientes; um lugar onde as pessoas mexiam as mãos rapidamente.

Os resultados dos testes corroboram as considerações teóricas de Vigotski (2008; 2007) no sentido de que a linguagem possui função reguladora do pensamento. Assim como na última etapa do pensamento por complexo, na fase dos pseudoconceitos, em que a criança sabe os léxicos e os emprega em contextos pragmáticos corretamente, porém os processos mentais de conceito ainda são determinados pelas suas generalizações particulares, os sujeitos surdos que adquiriram Libras com atraso severo, apesar de saber os sinais, não dominam os conceitos.

3.3 Idade de aquisição da linguagem e tempo de exposição.

Os resultados da pesquisa também demonstraram que a idade de aquisição da linguagem se sobrepõe, em grau de importância, ao tempo de exposição à Libras. O fato evidencia-se a partir da observação de que não há uma relação de proporcionalidade entre tempo de exposição à língua e desempenho em LS.

GRÁFICO 2: Resultado de LS / Idade de Aquisição e Tempo de Exposição

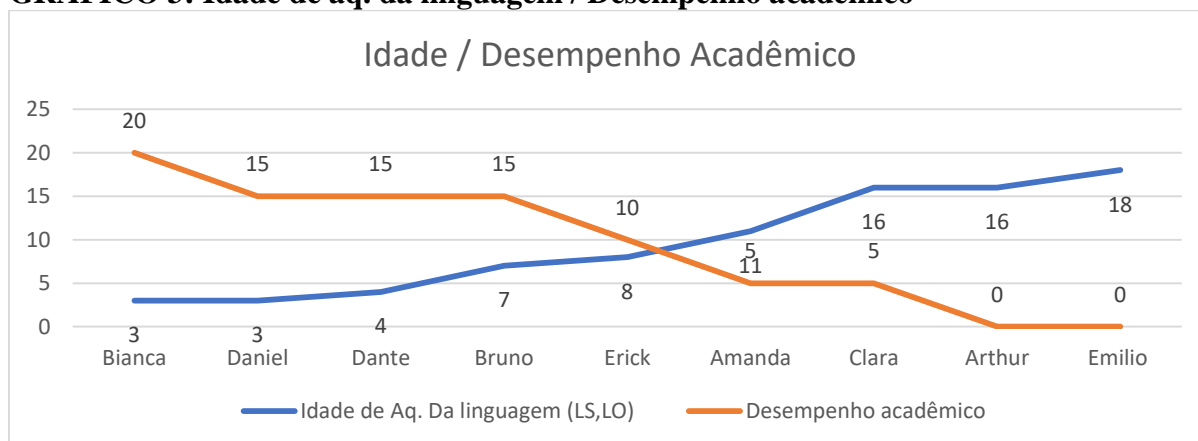


Fonte: elaborado pela autora.

Inversamente, há uma relação de proporcionalidade entre idade de aquisição da linguagem e desempenho linguístico. Logo, os sujeitos que adquiriram linguagem mais precocemente apresentam melhor desempenho linguístico em comparação aos sujeitos que

tiveram contato satisfatório com a LS após os 15 anos de idade, tendência que também é observada no desempenho acadêmico.

GRÁFICO 3: Idade de aq. da linguagem / Desempenho acadêmico



Fonte: elaborado pela autora.

O voluntário Arthur utiliza a Libras como língua de comunicação e instrução aproximadamente há 20 anos e adquiriu Libras por volta dos 16 anos de idade. O discente, apesar de ter longos anos de contato com a Libras, falhou em quatro níveis linguísticos e obteve êxito somente na avaliação lexical. Todos os docentes entrevistados relatam que o estudante sempre apresentou dificuldade no decorrer do curso, o que provavelmente foi a causa do atraso curricular.

A voluntária Clara, igualmente ao Arthur, também adquiriu Libras por volta dos 16 anos de idade, no entanto, por ser mais nova, tem 10 anos de exposição à Libras. Assim como Arthur, a estudante não passou no teste de LS. Quanto ao desempenho acadêmico, a voluntária foi classificada pelos docentes com desempenho mediano/dificuldade. O desempenho linguístico e acadêmico de Clara é superior ao de Arthur e isso fica evidente na parte discursiva do teste em LS, em que Clara organizou adequadamente a ordem cronológica das cenas do HQ sem auxílio do avaliador, enquanto Arthur não demonstrou compreensão mínima da narrativa. É relevante destacar que o discente Arthur relata que o contato com a Libras ocorreu de forma precária até o ingresso no curso. Diferentemente, no caso de Clara, o isolamento linguístico foi mais ameno, pois ela ingressou no curso de Letras: Libras poucos anos após o início da aquisição da Libras, ainda durante a juventude. O fato indica dois fatores: primeiro que a qualidade da transferência da Libras é crucial para um melhor desenvolvimento da língua e segundo que quanto maior o tempo de atraso na aquisição da linguagem, maiores as implicações negativas para compreensão e domínio dos conceitos científicos.

Outro indicador de que a idade de aquisição se sobrepõe ao tempo de exposição à língua foi o fato de sujeitos que têm o mesmo tempo de utilização da Libras apresentarem resultados linguístico divergentes. Os voluntários Bianca e Dante adquiriram LO por volta dos três anos de idade e LS no começo da adolescência. Ambos relatam ter uns 10 anos de utilização da Libras. Em comparação, Clara, que tem o mesmo tempo de exposição à Libras, adquiriu linguagem por volta dos 16 anos e falhou em três níveis linguísticos em LS. Os resultados indicam que o impacto do tempo de exposição da língua é menor que a idade de aquisição da linguagem.

QUADRO 6: Idade de aquisição da linguagem X tempo de exposição a Libras

Sujeito	Idade de aquis. da linguagem (LS,LO)	Tempo de exposição LS	Resultado de LS quantidade de níveis que passou	Desempenho acadêmico
Bianca	3	10	5	Facilidade
Daniel	3	17	4	Mediano / Facilidade
Dante	4	10	5	Mediano / Facilidade
Bruno	7	8	3	Mediano / Facilidade
Erick	8	15	3	Mediano
Amanda	11	15	3	Dificuldade / Mediano
Arthur	16	20	1	Dificuldade
Clara	16	10	2	Dificuldade / Mediano
Emilio	18	8	0	Dificuldade

Fonte: elaborado pela autora.

Dessa forma, os testes linguísticos de LP e de LS, contrastados com a entrevista dos docentes, demonstram que os sujeitos que tiveram atraso severo na aquisição da linguagem têm maior dificuldade no desempenho em LS e, concomitantemente, no desempenho acadêmico. Essa evidência mostra uma estreita relação entre produção linguística e desempenho acadêmico. Os testes linguísticos também demonstraram que a idade de aquisição da linguagem se sobrepõe, em nível de impacto, ao tempo de exposição à língua. Também é possível observar que os participantes da pesquisa têm bom domínio lexical e gramatical da Libras, porém falham recorrentemente ao utilizar produções linguísticas que exigem noção de tempo e espaço, como é o caso das narrativas.

Esses fatores nos remetem à Hipótese do Período Crítico (HPC), termo sobre o qual foi discutido no primeiro capítulo desta dissertação. Concluímos, a partir dos dados, que se compreendermos a fluência de uma língua como domínio do léxico, não há um período crítico para aquisição da linguagem, pois todos os sujeitos da pesquisa tiveram desempenho lexical satisfatório independentemente da idade de aquisição da linguagem. No entanto, se compreendermos que a fluência de uma língua depende da utilização correta de elementos pragmáticos, discursivos e semânticos, há um período mais sensível para aquisição da linguagem, pois os sujeitos que tiveram atraso severo em relação à aquisição da linguagem apresentam falhas no teste de Libras, principalmente nos níveis discursivos e semânticos. Se considerarmos que a linguagem tem função mediadora do pensamento, concluímos que o atraso na aquisição da Libras traz implicações negativas para a formação dos conceitos científicos.

3.4 Escrita e desempenho acadêmico

Os resultados da avaliação de Língua Portuguesa na modalidade escrita, assim como os testes de LS, provaram uma estreita relação entre idade de aquisição da linguagem, desempenho linguístico e desempenho acadêmico. O resultado corrobora as prerrogativas teóricas de Vigotski (2008; 2007) quanto à função mediadora da escrita no processo de desenvolvimento dos conceitos abstratos. O pesquisador afirma que uma das funções da escrita é mediar os processos psicológicos internos envolvidos na formação das capacidades cognitivas superiores.

Classificamos os resultados em três faixas de desempenho: a primeira é constituída por quatro avaliados que adquiriram linguagem (oral ou LS) até os sete anos de idade. O resultado desse grupo foi fluência em LP entre Avançado e Intermediário II, concomitantemente os sujeitos foram classificados pelos docentes do curso com desempenho acadêmico facilidade/mediano.

Nessa faixa os sujeitos, com exceção de Bruno, passaram no teste de Triagem das Habilidades Linguísticas da Língua Brasileira de Sinais. O sujeito em questão, Bruno, relata que foi exposto ao ensino sistemático da LP na modalidade oral por volta dos sete anos de idade, porém ele relata que o método se demonstrou pouco eficaz para a comunicação cotidiana. A Libras foi adquirida tardiamente por volta dos 14 anos de idade. Essa conjuntura linguística pode ser o motivo pelo qual o sujeito apresentou um desempenho mediano em LP na modalidade escrita e desempenho abaixo do esperado na LS.

A segunda faixa é constituída por sujeitos que adquiriram linguagem entre oito a 16 anos de idade, apresentaram fluência em LP em nível intermediário I e foram,

concomitantemente, apontados pelos docentes com desempenho acadêmico mediano/dificuldade. Essa faixa obteve menor desempenho linguístico na LS, com resultados entre três a dois níveis linguísticos com êxito.

A terceira faixa é constituída por discentes que tiveram atraso severo na aquisição da linguagem, obtiveram nível de fluência linguística em LP básico, apresentaram os piores desempenhos no teste de LS e, concomitantemente, foram apontados pelos docentes como tendo baixo rendimento nos estudos e na compreensão durante as aulas. Durante uma entrevista, um docente relata que o aluno Arthur tem dificuldade em compreender conceitos científicos: durante as aulas ele consegue compreender exemplos reais, porém não consegue se desvencilhar do exemplo concreto para o conceito abstrato. O docente relata que são recorrentes as situações em que ao ser indagado sobre um tópico do conteúdo, ele começa a resposta com o sinal 'exemplo' e quando lhe perguntam o conceito e não o exemplo, ele não consegue explicá-lo. Esse relato do docente ratifica a proposição de Vigotski (2008) quanto à formação de conceitos cotidianos e científicos.

Os testes de LP foram aplicados com o objetivo de anular falsa associação entre desempenho linguístico em LS e desempenho acadêmico. A hipótese era a de que um possível baixo desempenho acadêmico pode estar relacionado à dificuldade na LP na modalidade escrita e não ao domínio de conceitos científicos transferidos em Libras. Dessa forma, o sujeito que fosse indicado com baixo rendimento acadêmico pelos docentes e, mutuamente, apresentasse bom desempenho linguístico em LS poderia apresentar em LP nível de fluência básico ou Intermediário I; níveis insuficientes para a compreensão de textos escritos. Nesses casos, o baixo desempenho acadêmico não estaria relacionado à aquisição tardia da LS e sim a barreiras na leitura e produção textual de uma segunda língua.

A partir dos resultados da pesquisa, a hipótese acima foi invalidada, pois os sujeitos avaliados que passaram no teste em LS foram os mesmos que foram classificados com bom desempenho acadêmico pelos docentes. Apenas o sujeito Bruno fugiu à regra, pois falhou em dois níveis linguísticos em LS e seu desempenho acadêmico foi classificado pelos professores como mediano/facilidade. Porém, como acima mencionado, ele iniciou o processo de oralização aos sete anos de idade. Logo, a LP na modalidade oral possibilitou subsídios para o desenvolvimento de conceitos científicos de Bruno.

Os resultados dos testes em LP na modalidade escrita indicam uma tendência primária entre idade de aquisição da linguagem, seja LO ou LS, e fluência em LP. Conforme a tabela abaixo, podemos notar que a maioria dos sujeitos que adquiriram linguagem durante a infância obtiveram melhores níveis em LP com oscilação entre nível avançado e intermediário II;

enquanto que os sujeitos os quais adquiriram linguagem durante a adolescência oscilaram entre os níveis Intermediário I e básico.

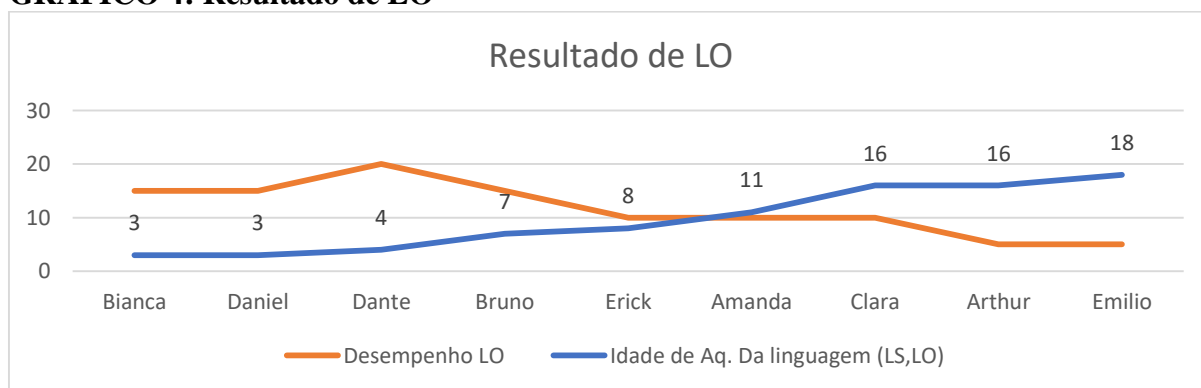
QUADRO 7: Resumo dos resultados da avaliação de Língua Portuguesa

Sujeito	Idade de aq. da ling. (LS,LO)	Resultado de LS quantidade de níveis que passou	Resultado de LO	Desempenho acadêmico
Bianca	3	5	Intermediário II	Facilidade
Daniel	3	4	Intermediário II	Mediano / Facilidade
Dante	4	5	Avançado	Mediano / Facilidade
Bruno	7	3	Intermediário II	Mediano / Facilidade
Erick	8	3	Intermediário I	Mediano
Amanda	11	3	Intermediário I	Dificuldade / Mediano
Clara	16	2	Intermediário I	Dificuldade / Mediano
Arthur	16	1	Básico	Dificuldade
Emilio	18	0	Básico	Dificuldade

Fonte: elaborado pela autora.

A relação entre idade de aquisição da linguagem e desempenho em LP na modalidade escrita está exposta no gráfico abaixo. A fim de expor os dados em forma de gráfico, as classificações da avaliação em LP básico: intermediário I; intermediário II e avançado foram substituídas pelas respectivas pontuações: 5- básico; 10- intermediário I; 15- intermediário II e 20- avançado.

GRÁFICO 4: Resultado de LO



Fonte: elaborado pela autora.

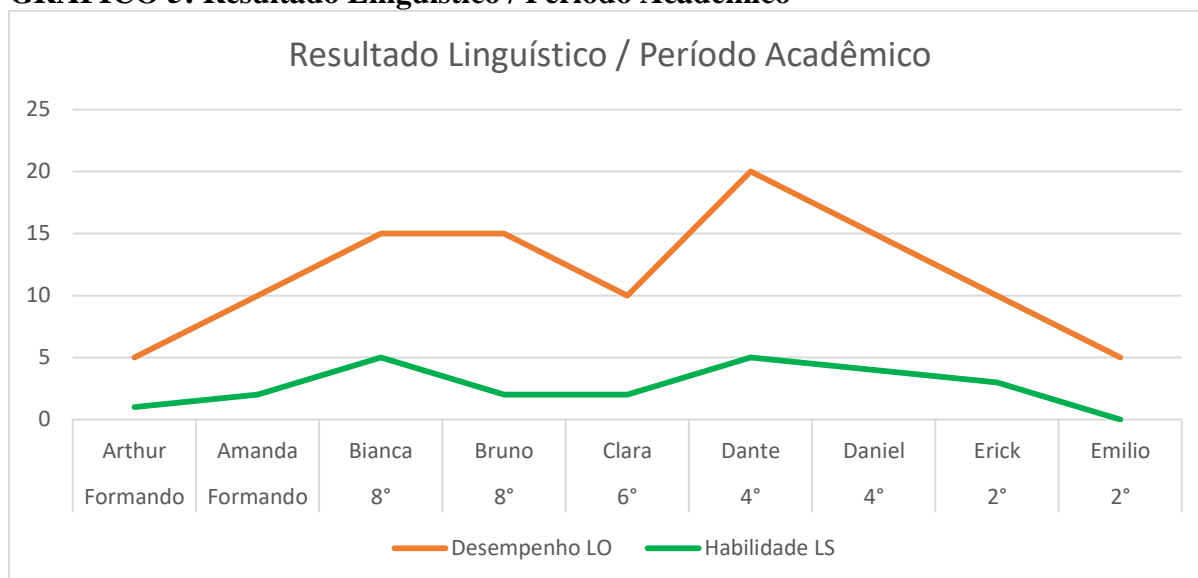
O único sujeito da pesquisa que iniciou processo de aquisição da linguagem durante a infância, no caso LO aos oito anos, e ficou na segunda faixa de fluência em LP estava, na época do teste, no 2º período, enquanto os demais, da mesma faixa, estavam em períodos mais avançados do curso. O caso pode apontar para uma tendência secundária de fluência em LP e tempo de permanência no curso. Para confirmar a tendência, porém, é necessário um trabalho de acompanhamento que contemple análise do nível de fluência em LP no início do curso e do nível de fluência no fim do curso. Este é um resultado secundário que, eventualmente, ocorreu durante a análise dos dados. No entanto, questões referentes ao desenvolvimento da LP como segunda língua não formam o objetivo desta pesquisa.

Abaixo estão o quadro e o gráfico de resumo dos resultados os quais demonstram que a ordem de tempo de permanência no curso e o nível de fluência em LP são aleatórios.

QUADRO 8: Tempo de permanência no curso e desempenho linguístico

Sujeito	Período	Idade de Aq. da linguagem (LS,LO)	Resultado LS	Resultado de LO	Desempenho acadêmico
Arthur	Formando	16	Falha	Básico	Dificuldade
Amanda	Formando	11	Falha	Intermediário I	Dificuldade / Mediano
Bianca	8º	3	Passa	Intermediário II	Facilidade
Bruno	8º	7	Falha	Intermediário II	Mediano / Facilidade
Clara	6º	16	Falha	Intermediário I	Dificuldade / Mediano
Dante	4º	4	Passa	Intermediário II	Mediano / Facilidade
Daniel	4º	3	Passa	Avançado	Mediano / Facilidade
Erick	2º	8	Falha	Intermediário I	Mediano
Emilio	2º	18	Falha	Básico	Dificuldade

Fonte: elaborado pela autora.

GRÁFICO 5: Resultado Linguístico / Período Acadêmico

Fonte: elaborado pela autora.

3.5 Relação entre desempenho linguístico e acadêmico.

Os resultados do teste Triagem de Habilidades Linguísticas em Língua de Sinais de Barbosa (2017) aplicado nesta pesquisa evidenciam uma estreita relação entre idade de aquisição da linguagem e desempenho linguístico. Barbosa (2017) elucida que os avaliados que falharam em mais de dois níveis linguísticos podem ser encaminhados para verificação específica no nível falhado para confirmar o quadro de atipicidade da linguagem e os que não apresentam falhas ou falham em até um nível são descartados como possível atipicidade da linguagem.

Os sujeitos da pesquisa (Bianca, Daniel e Dante), que podem ser descartados como atipicidade, adquiriram linguagem durante a infância. Os sujeitos Bianca e Dante aprenderam Língua Portuguesa na modalidade oral durante a primeira infância e adquiriram Libras até o começo da adolescência. Os voluntários da pesquisa Bianca, Dante, Bruno e Erick foram expostos ao ensino sistemático da Língua Portuguesa durante a infância, porém apenas Bianca e Dante conseguem, de fato, estabelecer comunicação em português na modalidade oral. Dessa forma, o ensino sistemático de LP não foi eficaz para proporcionar uma língua de interação e desenvolvimento para Bruno e Erick. Ambos adquiriram Libras durante a adolescência e apresentaram desempenho mediano no teste de LS.

Os únicos avaliados que não falharam em nenhum nível linguístico em LS aprenderam LP na modalidade oral durante a primeira infância e, posteriormente, Libras no início da adolescência. O fato evidencia que o acesso a uma língua estruturada durante o dito período

crítico propicia melhor desempenho linguístico. Profissionais mais radicais da filosofia oralista afirmam que a LS atrapalha a aprendizagem da Língua Portuguesa (GOLDFELD, 2002); em contrapartida, pesquisadores favoráveis à filosofia bilíngue afirmam que a fluência em LS propicia o aprendizado da LP na modalidade escrita (PEREIRA, 2013; KARNOPP 2013). Se considerarmos que a língua tem função reguladora do pensamento, conforme os pressupostos teóricos de Vigotski (2008; 2007), a aquisição de uma língua estruturada (desconsiderados os gestos caseiros) será decisiva para o desenvolvimento pleno dos conceitos abstratos e, logo, para a formação das funções superiores; ou seja, o signo linguístico, seja ele qual for, é crucial para o nosso desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, tanto a LP quanto a LS possibilitam o desenvolvimento da pessoa surda, no entanto, o aprendizado da LP na modalidade oral já se demonstrou falho em diversos casos (GOLDFELD, 2002), inclusive em casos notificados nesta pesquisa (Bruno e Erick).

Dentre os três sujeitos que são desclassificados como possível atipicidade da LS, todos foram apontados pelos professores entrevistados como ‘facilidade’ ou ‘mediano’ no desempenho acadêmico. A voluntária Bianca foi unanimemente apontada pelos docentes como tendo facilidade na compreensão e no desempenho acadêmico. O voluntário Dante, também oralizado, foi apontado pela maioria dos professores com ‘facilidade’, apenas um docente classificou seu desempenho acadêmico como ‘mediano’. Vale destacar que o mesmo docente observou que a classificação ‘mediano’ é fruto de questões diversas do aluno, o que não se refere, necessariamente, à capacidade de compreensão dos conteúdos acadêmicos. O voluntário Daniel foi apontado proporcionalmente igual, pelos docentes, com desempenho acadêmico ‘facilidade’ e ‘mediano’. Os outros dois sujeitos (Bruno e Erick), que foram apontados com rendimento acadêmico facilidade/mediano e falharam em dois níveis linguísticos, foram expostos ao ensino sistemático da LP na modalidade oral, porém afirmam que o método não foi eficaz e que adquiriram Libras durante a adolescência entre os 14-15 anos de idade. Os dois falharam nos níveis discursivo e sintático.

Os discentes que foram classificados pelos docentes com rendimento acadêmico mediano/dificuldade falharam em três ou mais níveis linguísticos. Todos relatam ter iniciado a aquisição da Libras após os 15 anos de idade, com exceção da voluntária Amanda, a qual relata que por volta dos seis anos de idade teve contato com uma professora que sabia Libras, mesmo assim aprendeu apenas alguns sinais. Após esse período, ela mudou de instituição escolar e só aproximadamente aos 11 anos de idade teve contato com outros surdos e ganhou o seu sinal. Assim podemos perceber que o processo de aquisição da Libras iniciou, de fato, aos 11 anos de idade. Abaixo segue trecho da entrevista em que a informante relata essa experiência:

AMANDA - Aos seis anos fui levada pela minha mãe à APAE para estudar e tinha uma professora que sabia Libras. Então, lá aprendi alguns sinais de cores, animais, família e coisas do tipo. Nessa época eu não fui “batizada” com um sinal próprio, somente aos 11 anos que as pessoas começaram a me perguntar sobre meu sinal. Daí sim fui entender o significado.

Analisando a entrevista com a voluntária, é possível notar que o contato de Amanda com a Libras ocorreu de forma espaçada, pois ela ficou longos períodos sem comunicação em LS. Durante a infância ela relata que aprendeu pouca coisa, mesmo tendo frequentado um centro de ensino especial onde havia um professor que sabia Libras. Após essa experiência, ela teve alguns contatos esporádicos com pessoas fluentes em Libras até, finalmente, ingressar no curso de Letras: Libras, onde tem mais contato com a Libras. Segue trecho:

AMANDA - Isso, dos seis aos 11 foi com essa professora, depois me mudei para [REDACTED] e fui ao CAS, onde conheci o [REDACTED] e ele me ensinou mais sinais e aprendi mais variações.

SUELEN- Dentro da escola tinha intérprete?

PRISCILA- Não tinha. Foi um longo período de muito sofrimento, tudo na oralidade, e eu ali alheia a tudo. Minha vida escolar me rendeu um certificado apenas. Somente agora, na Universidade, que fui ter acesso a Tradutores Intérpretes de Libras.

SUELEN- Você concluiu o ensino médio e ingressou na Universidade rapidamente?

AMANDA - Após concluir o ensino médio, eu comecei a trabalhar em uma empresa. Lá, uma mulher me abordou dizendo ‘Oi’ em Libras e a perguntei como ela sabia, me respondeu que tinha um amigo dela que era surdo e trabalhava com ela. Logo depois descobri que era um amig@ surd@ que não via a algum tempo. Permaneci nesta empresa por dois anos. Depois trabalhei no [REDACTED] por oito meses. Em seguida no [REDACTED], neste mercado não tinha ninguém que sabia alguma coisa sobre Libras.

SUELEN- Você passeava com alguém?

PRISCILA- Sim, com a [REDACTED] que é uma amiga surda. Fora isso, mais ninguém.

SUELEN- Agora no Letras: Libras você tem mais amigos surdos?

PRISCILA- Sim, (cita alguns sinais de alunos).

SUELEN- Agora o contato com surdos é melhor?

PRISCILA- Ah sim, bem melhor! Muito tranquilo.

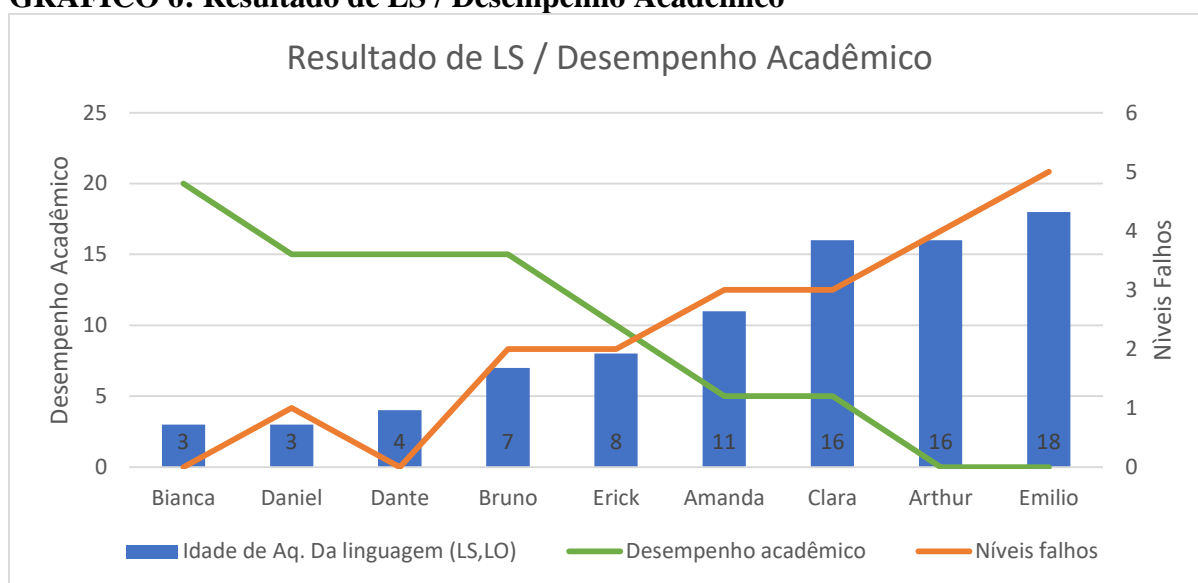
Podemos concluir que seu caso configura como quadro de língua de sinais pidginizada, em que a qualidade da transferência é precária. A voluntária ainda relata que antes dessa fase não havia comunicação em Libras em nenhum ciclo social (familiar, religioso, social) e a comunicação ocorria por meio de gestos caseiros. Assim, Amanda estava em isolamento linguístico até o início da vida adulta. Embora a discente tenha tido contato esporádico com a Libras antes dos 15 anos de idade, a qualidade da comunicação não possibilitou as fases de desenvolvimento de conceitos propostas por Vigotski (2008).

Dois discentes (Arthur e Emilio) foram, unanimemente, apontados pelos docentes com ‘dificuldade’ no desempenho acadêmico. Ambos adquiriram Libras após os 16 anos, um com 16 e o segundo com 18, respectivamente. Todos os discentes que foram classificados com

mediano/dificuldade narram trajetórias de desenvolvimento linguístico semelhantes ao caso de Amanda: todos relatam que houve grandes períodos de isolamento linguístico. O caso mais severo de isolamento linguístico foi de Emilio, o qual relata apenas um contato com a LS durante a infância com um vizinho que não permaneceu na cidade. Ele, Emilio, apresentou falhas em todos os níveis linguísticos do teste.

Concluimos os resultados dos dados deste item da seguinte forma: todos os sujeitos da pesquisa que foram apontados pelos docentes com desempenho acadêmico facilidade/mediano adquiriram Libras até os 15 anos de idade e falharam em até dois níveis linguísticos do teste. Todos os que foram apontados pelos docentes com desempenho acadêmico mediano/dificuldade adquiriram Libras após os 15 anos de idade e falharam entre dois a cinco níveis linguísticos. Logo, os sujeitos que adquiriram Libras até o começo da adolescência apresentaram melhor desempenho linguístico e acadêmico se comparados aos que adquiriram Libras após os 15 anos de idade, conforme ilustrado no gráfico.

GRÁFICO 6: Resultado de LS / Desempenho Acadêmico



Fonte: elaborado pela autora.

Abaixo segue tabela com exposição e relação dos dados referentes à idade de aquisição da linguagem, resultado do teste linguístico e classificação do desempenho acadêmico.

QUADRO 9: Relação da idade de aquisição, teste em LS e desempenho acadêmico

Sujeito	Aquisição LS	Aquisição LO	Triagem de Habilidades linguísticas em LS					Níveis falhos	Desempenho acadêmico
			Pragmático	Discursivo	Sintático	Lexical	Semântico		
Bianca	13	3	Passa	Passa	Passa	Passa	Passa	0	Facilidade
Daniel	3	-	Passa	Passa	Falha	Passa	Passa	1	Mediano / Facilidade
Dante	9	4	Passa	Passa	Passa	Passa	Passa	0	Mediano / Facilidade
Bruno	14	7	Passa	Falha	Falha	Passa	Passa	2	Mediano / Facilidade
Erick	15	8	Passa	Falha	Falha	Passa	Passa	2	Mediano
Amanda	11	-	Passa	Falha	Passa	Passa	Falha	3	Dificuldade / Mediano
Arthur	16	-	Falha	Falha	Falha	Passa	Falha	4	Dificuldade
Clara	16	-	Falha	Falha	Passa	Passa	Falha	3	Dificuldade / Mediano
Emilio	18	-	Falha	Falha	Falha	Falha	Falha	5	Dificuldade

Fonte: elaborado pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário linguístico dos sujeitos da pesquisa evidenciou que a aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais – Libras ainda é realidade para a maioria das pessoas surdas. As políticas públicas de acesso ao ensino da Libras foram insuficientes para o desenvolvimento linguístico satisfatório dos surdos informantes da pesquisa. Isto corrobora o levantamento teórico que dispõe que a maioria das crianças surdas fica em situação de isolamento linguístico durante a infância ou tem acesso ao ensino da Libras de forma precária. Além disso, foi possível observar que o desenvolvimento da linguagem não ocorre de maneira linear, ao contrário, a maioria dos sujeitos da pesquisa sofreu isolamento linguístico total ou parcial, mesmo após o início da aquisição da Libras.

As diversas interrupções no processo de aquisição da linguagem somadas ao precário uso da Libras nos ambientes sociais em que a pessoa surda está inserida resultam implicações negativas nas habilidades linguísticas e, conseqüentemente, no processo de formação de conceitos. Esse fenômeno conseqüentemente resulta em prejuízos no desempenho acadêmico, por estar intrinsecamente ligado ao domínio dos conceitos abstratos do tipo científico. Os resultados das avaliações linguísticas e as entrevistas com os docentes demonstram que quanto maior o atraso na aquisição da linguagem, proporcionalmente é menor a habilidade em Língua de Sinais e, concomitantemente, menor o desempenho acadêmico do falante.

Os resultados indicam que o atraso na aquisição da linguagem não impossibilita a aquisição da Língua de Sinais, pois os sujeitos apresentaram bons resultados nos níveis lexicais e pragmáticos, isso colabora com as indagações da Hipótese do Período Crítico. O tema, porém, evidentemente não se esgota, pois as variáveis envolvidas no processo devem ser investigadas. Todavia, os resultados da presente pesquisa levantam outras questões: a comunicação por gestos caseiros pode contribuir com o desenvolvimento linguístico e cognitivo? O isolamento linguístico familiar pode trazer danos emocionais que atrapalham o desenvolvimento linguístico de forma geral? Acompanhamento especializado pode recuperar os prejuízos linguísticos de uma aquisição tardia? Essas são apenas algumas questões geradas no decorrer desta pesquisa, sobre as quais ainda não se tem resposta.

Embora os docentes analisados que tiveram atraso severo na aquisição da linguagem apresentem bons resultados nos níveis lexicais e pragmáticos em Língua de Sinais, eles apresentam menor pontuação nos níveis semânticos, sintáticos e, principalmente, discursivos. Esses resultados apontam que a aquisição tardia traz implicações para o domínio de conceitos abstratos relacionados à transposição de espaço e criatividade, assim como as noções de

linearidade temporal. Os dados indicam que, embora a aquisição tardia da linguagem não inviabilize a aquisição de uma língua naturalmente adquirível, ela interfere nas habilidades linguísticas mais sutis ligadas ao conteúdo linguístico e não, necessariamente, à execução linguística.

Os resultados dos testes linguísticos corroboram as disposições teóricas de Lev Vigotski (2008; 2001); Marcia Goldfeld (2002) e, em certos pontos, Jean Piaget no sentido de que a linguagem tem função reguladora do pensamento, pois há interdependência entre pensamento e linguagem. Refletindo sobre este aspecto, podemos considerar em partes a Hipótese do Período Crítico, pois o período de isolamento linguístico durante a infância trouxe implicações nas habilidades linguísticas. Mais uma vez, porém, o resultado da pesquisa traz à tona mais questões: Quais habilidades, especificamente, o atraso na aquisição traz aos sujeitos? As construções sintáticas de sujeitos com e sem atraso na aquisição da linguagem se diferenciam? Quais são as características das narrativas construídas por sujeitos que adquiriram língua tardiamente? As construções linguísticas de sujeitos com atraso e/ou isolamento linguístico podem ser detalhadas em pesquisas futuras para melhor resposta da questão da HPC.

Por último, a principal questão evidenciada neste trabalho foi a estreita ligação entre idade de aquisição da linguagem, habilidade linguística e desempenho acadêmico, pois há uma correlação entre os três aspectos, o que fica em evidência por meio dos resultados linguísticos e das entrevistas com os docentes. Os sujeitos da pesquisa que adquiriram linguagem antes dos 15 anos de idade demonstraram melhores resultados tanto na avaliação de LS quanto na avaliação de LO na modalidade escrita, concomitantemente, os mesmos sujeitos foram classificados pelos docentes como tendo melhor desempenho acadêmico. Dessa forma, os resultados da pesquisa fomentaram a questão principal da pesquisa: A aquisição tardia da linguagem traz implicações para o desempenho acadêmico? Isso porque demonstrou-se que dentro da população analisada, as classificações de desempenho acadêmico são equivalentes aos resultados linguísticos tanto de LS quanto de LO.

O cenário de privação de língua narrado pelos sujeitos da pesquisa reflete a escassez de políticas públicas educacionais que garantam os direitos linguísticos dos indivíduos surdos de aprender em sua língua e sobre a sua língua. Os resultados da pesquisa mensuram, minimamente, as implicações que o isolamento linguístico gera e reforça a urgência de garantir o ensino de Libras como L1 para Surdos durante os anos iniciais da infância de forma contínua e de qualidade. Futuras pesquisas são necessárias a fim de investigar outras possíveis implicações e possíveis formas de sanar ou reduzir os danos da aquisição tardia da Libras.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, F.V.; LICHTIG, L. Protocolo do perfil das habilidades de comunicação de crianças surdas. **Revista de estudos da linguagem**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 95-118, jan./jun., 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/5756>>. Acesso em: 06 mai. 2019.

BARBOSA, F.V. Triagem de habilidades linguísticas da Língua Brasileira de Sinais In: BARBOSA, F.V. e NEVES, S.L.G (orgs.). Língua de Sinais e Cognição (Lisco): estudos em avaliação fonoaudiológica baseada na Língua Brasileira de Sinais. Barueri (SP): Pró-Fono, 2017. Capítulo 1.

BARCELONA. Declaração Universal dos direitos linguísticos. Dispõe sobre os direitos individuais e coletivos do indivíduo. Junho de 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em 1º de maio de 2017.

BRASIL. Dispõe sobre a Língua brasileira de Sinais – Libras e dá outras Providências. *Lei n.º 10.436*, de 24 de abril de 2002. Brasília: 2002.

BRASIL. IBGE. **Censo demográfico**, 2017. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/1378#resultado> > Acesso em 22 mar. 2018.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e das outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 03 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASÍLIA. *Decreto n. 5626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n/ 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília: 2005.

CHIAROTTINO, Zélia Ramozzi. Epistemologia Genética e a aquisição da linguagem. In: QUADROS, Ronice Muller; FINGER, Ingrid (org.). **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017. p.73-99.

DIAS, Juliana Friedrich. Breve história da psicolinguística. **Rev. Ideias**, Santa Maria/RS, UFSM, [s. d.], p. 45-49. Disponível em: < encurtador.com.br/cqW59>. Acesso em 06 mai. 2019.

FINGER, Ingrid. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: QUADROS, Ronice Muller; FINGER, Ingrid (org.). **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017. p.17-39.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 7. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

KARNOPP, Lodenir. Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia et al (org). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2013. p. 56-60.

LEITE, T. A.; QUADROS, R. M. Línguas de sinais do Brasil: Reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação Em Estudos da Língua de Sinais. V. II. Editora Insular. 2014.

LIMA, Ronaldo Manguiera. A Hipótese do Período Crítico na aquisição de língua materna. **Rev. (Con) Textos Linguísticos**, Vitória/ES, UFES, V.7, n. 9, 2013. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/4757> . Último acesso em 28/02/2020.

NEWPORT, E. “Maturational constraints on language learning”. *Cognitive Science*, v.14, 1990, pp. 11-28.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Elia. **As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática**. Trad. M. R. Gregolin et. al. São Carlos/SP: Claraluz, 2006.

PEREIRA, Maria Cristina. Papel da Língua de Sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana Claudia et al (org). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2013. p. 47-55.

PINTO, Maria da Graça L. **Da psicolinguística: um verbete que se tornou ensaio**. CEIA, Carlos (Org.). *E-Dicionário de Termos Literários* (EDTL) [on-line]. 2001. ISBN: 989-20-0088-9. Disponível em <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4587.pdf>>. Último acesso em 24/03/18.

QUADROS, Ronice Muller. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: QUADROS, Ronice Muller; FINGER, Ingrid (org.). **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017. p.41-71.

QUADROS, R.M. Documentação da Língua Brasileira de Sinais. In: SEMINÁRIO IBERO-AMERICANO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, 5., 2014, Foz do Iguaçu. *Anais...* Brasília: IPHAN, 2016. p. 157-173.

QUADROS, R.M. **Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais**. Porto Alegre: Penso, 20017.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M.; FINGER, I de. **Teorias de aquisição da linguagem**. 3ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Tradução Alfredo B.P. de Lemos. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVA, José Manuel. *Pensamento e Linguagem em Lev Vygotski e Jean Piaget*. Cidade da Guarda, Portugal: Instituto Politécnico da Guarda, 15 de abril de 2006. Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-jose-manuel-pensamento-linguagem.pdf>>. Último acesso em 23/02/18.

SPINASSE, K. P. Os conceitos de Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, Pelotas, Vol.1, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. Tradução José C. Neto; Silveira M. Barreto; Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO

Roteiro do questionário aplicado em Libras, que serviu como coleta de dados para a pesquisa realizada durante a dissertação no âmbito do Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Porto Nacional, cujo título é: **DESEMPENHO LINGUÍSTICO E ACADÊMICO DE DISCENTES SURDOS QUE ADQUIRIRAM LIBRAS TARDIAMENTE.**

- 1- Qual o seu nome e sinal?
- 2- Quando e quem te deu o sinal e por quê?
- 3- Qual a sua idade?
- 4- Qual idade começou a estudar?
- 5- Qual idade começou a aprender Libras?
- 6- Onde começou a aprender Libras?
- 7- Como foi no começo, quando teve o primeiro contato com a Libras?
- 8- Sua família sabe Libras? Qual a fluência deles?
- 9- Na faculdade você tem amigos que sabem Libras? E fora da UFT?
- 10- Você gosta de histórias em Libras?
- 11- Onde você tem contato com histórias em Libras? Amigos? Youtube? Igreja? TV?
- 12- Você conhece alguma história em Libras, tipo uma piada ou poema?
- 13- Você pode contar alguma história?

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **IMPLICAÇÕES DA AQUISIÇÃO TARDIA DA LIBRAS POR DISCENTES SURDOS**

Pesquisador Responsável: Suelen Silva de Oliveira

Telefone para contato: (63) 9 9986-3077

E-mail: oliveira.suellem3@gmail.com

Nome do sujeito participante:	Telefone para contato:
-------------------------------	------------------------

Esclarecimento da pesquisa

1. ♦ Visando a difusão, valorização e consolidação da Libras enquanto língua da comunidade Surda a presente pesquisa tem objetivo é analisar se o rendimento acadêmico do qual requer domínio de conceitos abstratos do tipo científico, está relacionado a competência linguística e ao período de aquisição da linguagem.
2. ♦ Os voluntários que aceitarem participar da pesquisa estarão contribuindo para a valorização, difusão e registro da língua e cultura de sua comunidade linguística.
3. ♦ A coleta de dados será composta por 2 procedimentos. O primeiro de ordem linguística e o segundo de ordem social/acadêmico. O primeiro procedimento será composto por dois testes de proficiência linguística. O segundo, também, será composto por duas etapas. A primeira será uma entrevista com docentes do Letras: Libras. A segunda será levantamento junto do histórico de rendimento acadêmico.
4. ♦ Caso haja interesse, os pesquisadores garantiram o acesso ao resultado da pesquisa para os voluntários e instituições envolvidos.
5. ♦ O voluntário não será identificado em nenhuma exposição de dados, sendo garantido o anonimato.
6. ♦ Assinatura do pesquisador _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____
_____, RG _____, CPF _____, abaixo
assinado, concordo em participar do estudo: **DESEMPENHO LINGUÍSTICO E
ACADÊMICO DE DISCENTES SURDOS QUE ADQUIRIRAM LIBRAS
TARDIAMENTE**, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador:
Suelen Silva de Oliveira, sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me
garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a
qualquer penalidade.

Local _____ e
data: _____

Assinatura _____ do _____ sujeito _____ ou
responsável: _____

APÊNDICE C: ENTREVISTA COM OS DOCENTES

Nome: Patrick

Área de ensino: Linguística e ensino de Libras

1. Quais disciplinas ministra ou já ministrou?

Libras 2

Libras 5

Libras 4

2. Dos alunos voluntários da pesquisa quais foram seus alunos?

Arthur, Amanda, Bianca, Bruno, Clara, Dante e Daniel. Apenas Erick e Emilio que não lecionei, pois ainda são do 2º período.

2. Qual a maior dificuldade que encontra no processo de ensino aprendido em relação aos alunos Surdos?

O nível linguístico dos alunos é divergente e precisa igualar o nível para melhorar o desenvolvimento.

4. Já aconteceu reprovação ou rendimento comprometido com algum dos alunos listados?

Sim, reprovação com a Amanda e Arthur.

5. Dentre eles quais considera que tem mais facilidade com as atividades acadêmicas e quais mais dificuldades?

Mais dificuldade: Arthur

Dificuldade mediana: Dante e Clara

Mais facilidade: Bianca e Bruno.

6. Na sua opinião o que leva os alunos listados a apresentarem rendimento abaixo do esperado pela universidade?

Talvez faltou melhor educação básica para o aluno Arthur.

7. Na sua opinião o atraso na aquisição da linguagem traz prejuízo escolar para o sujeito?

Depende, tem surdos que demoram a adquirir língua e não têm dificuldade, eu adquiri aos 20 anos LS, mas antes fui oralizado. Depois da LS tive mais acesso às informações. Depende da educação. Depende da atenção que a família tem com o filho surdo, depende muito da educação familiar.

Nome: Sophia

Área de ensino: Linguística aplicada

1. Disciplinas ministradas:

Educação de Surdos

Fonética e Fonologia

Português como L2

Libras 2

2. Qual a maior dificuldade que encontra no processo de ensino aprendido em relação aos alunos Surdos?

Não opinou.

3. Dentre os voluntários da pesquisa quais já ministrou aula?

Arthur, Amanda, Dante, Daniel, Erick e Emilio.

4. Já aconteceu reprovação ou baixo rendimento com algum dos alunos listados?

Baixo rendimento. Emilio tem dificuldade de compreender as atividades assim como executá-las.

5. Dentre eles quais considera que tem mais facilidade com as atividades acadêmicas e quais mais dificuldades?

Mais dificuldade: Arthur e Emilio

Dificuldade mediana: Amanda

Mais facilidade: Daniel

6. Na sua opinião o que leva os alunos listados a apresentarem rendimento abaixo do esperado pela universidade?

Acho que o baixo rendimento é devido as limitações no ensino de Libras, por nunca ter tido interprete de Libras e pela família não saber Libras.

Nome: Alice

Área de ensino: Literatura e Libras como segunda língua

1. Disciplinas ministradas:

Introdução a Libras

Libras 2 e Libras 3

Leitura e produção textual de português como L1

Introdução a Literatura

Literatura Surda 1 e 2

Oficina de Literatura

2. Qual a maior dificuldade que encontra no processo de ensino aprendido em relação aos alunos Surdos?

Diferentes níveis de Libras, porque alguns alunos apresentam dificuldade na Libras.

Falta de abstração de conceitos em Libras. Por exemplo: Gastei uma aula inteira para apresentar o conceito de ficção.

Por último dificuldade em Português, mas se a Libras estivesse organizada não precisaria necessariamente do português.

3. Dentre os voluntários da pesquisa quais já ministrou aula?

Arthur, Amanda, Bianca, Bruno, Clara, Dante e Daniel.

4. Já aconteceu reprovação ou baixo rendimento com algum dos alunos listados?

Arthur – reprovação

Clara – reprovação

Amanda – reprovação

Dante e Bruno – Baixo rendimento devido a descomprometimento com a disciplina.

5. Dentre eles quais considera que tem mais facilidade com as atividades acadêmicas e quais mais dificuldades?

Mais dificuldade: Arthur, Amanda e Clara

Dificuldade mediana: Bruno e Dante mas acho que não há relação direta com a Linguagem

Mais facilidade: Bianca e atualmente o Daniel

Obs.: A aluna Amanda no começo do curso apresentava muita dificuldade e agora melhorou o nível de compreensão, o que não aconteceu com o aluno Arthur.

6. Na sua opinião o que leva os alunos listados a apresentarem rendimento abaixo do esperado pela universidade?

Com o Arthur é dificuldade na comunicação básica e alguns outros é a ausência de perfil com o curso.

Falta de afinidade de um ensino tradicional para otimizar o ensino.

Nome: Vinicius

Área de ensino: Linguística e linguística aplicada

1. Quais disciplinas você ministra ou já ministrou?

Introdução a linguística

Semântica e Pragmática

Sociolinguística da Libras

Produção de materiais didáticos visuais

Libras 4

Psicologia da educação de Surdos

Estágio como L2 III

2. Qual a maior dificuldade que encontra no processo de ensino aprendido em relação aos alunos Surdos?

Não opinou.

3. Dentre os voluntários da pesquisa quais já ministrou aula?

Arthur, Amanda, Bianca, Bruno, Clara, Dante e Daniel.

4. Já aconteceu reprovação ou baixo rendimento com algum dos alunos listados?

Sim, com o Arthur e a Clara. Com o Daniel mais ou menos.

O Arthur é o que tem mais dificuldade, ele não apresenta autonomia e sempre fica dependente de outros alunos para realizar as atividades. Ele presta atenção na explanação em Libras, porém não compreende o que foi explicado. Ele compreende os exemplos mas não consegue compreender os conceitos tampouco conceituar algo. Na academia é necessário dominar o conceito apenas a exemplificação não é suficiente.

5. Dentre eles quais considera que tem mais facilidade com as atividades acadêmicas e quais mais dificuldades?

Mais dificuldade: Arthur

Dificuldade mediana: os outros

Mais facilidade: Dante, Daniel e Bianca

6. Na sua opinião o que leva os alunos listados a apresentarem rendimento abaixo do esperado pela universidade?

Dificuldade na leitura, sempre é solicitado aos alunos lerem o conteúdo teórico antes das aulas expositivas, porém eles não leem.

Nome: Joana

Área de ensino: Linguística e ensino de Libras

1. Quais disciplinas você ministra ou já ministrou?

Libras 6

Libras 1

Introdução a Libras nos cursos de Licenciatura

2. Qual a maior dificuldade que encontra no processo de ensino aprendido em relação aos alunos Surdos?

Devido a deficiência no ensino básico com comunicação travada e com a família, o aluno Arthur, por exemplo, a família dele não comunica com ele e o zomba porque ele não sabe oralizar.

3. Dentre os voluntários da pesquisa quais já ministrou aula?

Arthur, Amanda, Bianca, Bruno, Clara, Dante e Daniel.

4. Já aconteceu reprovação ou baixo rendimento com algum dos alunos listados?

Não.

5. Dentre eles quais considera que tem mais facilidade com as atividades acadêmicas e quais mais dificuldades?

Mais dificuldade: Arthur

Dificuldade mediana: Dante, Clara e Amanda

Mais facilidade: Bianca

6. Na sua opinião o que leva os alunos listados a apresentarem rendimento abaixo do esperado pela universidade?

Não opinou.

Nome: Igor

Área de ensino: Linguística

1. Quais disciplinas você ministra ou já ministrou?

Fonética e Fonologia

Morfossintaxe

Sociolinguística

Conversação em Libras I e II

2. Qual a maior dificuldade que encontra no processo de ensino aprendido em relação aos alunos Surdos?

Não opinou.

3. Dentre os voluntários da pesquisa quais já ministrou aula?

Dante, Arthur, Daniel, Amanda, Clara, Bruno e Bianca.

4. Já aconteceu reprovação ou baixo rendimento com algum dos alunos listados?

Sim, Arthur e Clara.

5. Dentre eles quais considera que tem mais facilidade com as atividades acadêmicas e quais mais dificuldades?

Mais dificuldade: Arthur e Clara

Dificuldade mediana: Amanda

Mais Facilidade: Bianca, Daniel, Bruno e Dante

6. Na sua opinião o que leva os alunos listados a apresentarem rendimento abaixo do esperado pela universidade?

Percebi que alguns alunos tem prejuízo por falta de contexto com a família e o aprendizado na escola foi atrasado. Na universidade, é preciso melhora estratégias das aulas mais avançadas e ter projetos de extensão, talvez isso ajude a melhorar um pouco.

**APÊNDICE D: FICHA DE AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA COMO
SEGUNDA LÍNGUA**

Nome: Arthur	Idade: 44
Data de aplicação:	

Parte 1 – nível lexical

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
8	8

Parte 2 – nível sintático/semântico com imagem

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
8	2

Parte 3 - nível sintático/semântico sem imagem

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
10	7

Parte 4 – nível textual

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
5	1

Observações: Embora o sujeito apresente acertos consecutivos na parte 3 , o mesmo apresenta 6 erros consecutivos no nível anterior o que invalida os acertos posteriores.

Nível linguístico de LP:

- (X) básico
 () Intermediário I
 () Intermediário II

Nome: Amanda	Idade: 26
Data de aplicação:	

Parte 1 – nível lexical

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
8	8

Parte 2 – nível sintático/semântico com imagem

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
8	5

Parte 3 - nível sintático/semântico sem imagem

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
10	9

Parte 4 – nível textual

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
5	1

Observações:

Nível linguístico de LP:

- () básico
- (x) Intermediário I
- () Intermediário II
- () avançado

Nome: Bianca	Idade: 22
Data de aplicação:	

Parte 1 – nível lexical

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
8	8

Parte 2 – nível sintático/semântico com imagem

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
8	8

Parte 3 - nível sintático/semântico sem imagem

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
10	9

Parte 4 – nível textual

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
5	0

Observações:

Nível linguístico de LP:

- () básico
- () Intermediário I
- (X) Intermediário II
- () avançado

Nome: Bruno	Idade: 22
Data de aplicação:	

Parte 1 – nível lexical

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
8	8

Parte 2 – nível sintático/semântico com imagem

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
8	8

Parte 3 - nível sintático/semântico sem imagem

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
10	9

Parte 4 – nível textual

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
5	4

Observações:

Nível linguístico de LP:

- () básico
- () Intermediário I
- (x) Intermediário II
- () avançado

Nome: Clara	Idade: 25
Data de aplicação:	

Parte 1 – nível lexical

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
8	8

Parte 2 – nível sintático/semântico com imagem

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
8	4

Parte 3 - nível sintático/semântico sem imagem

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
10	6

Parte 4 – nível textual

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
5	3

Observações:

Nível linguístico de LP:

- () básico
 (X) Intermediário I
 () Intermediário II
 () avançado

Nome: Daniel	Idade: 21
Data de aplicação:	

Parte 1 – nível lexical

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
8	8

Parte 2 – nível sintático/semântico com imagem

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
8	7

Parte 3 - nível sintático/semântico sem imagem

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
10	10

Parte 4 – nível textual

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
5	4

Observações:

Nível linguístico de LP:

- () básico
- () Intermediário I
- (X) Intermediário II
- () avançado

Nome: Dante	Idade: 19
Data de aplicação:	

Parte 1 – nível lexical

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
8	8

Parte 2 – nível sintático/semântico com imagem

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
8	8

Parte 3 - nível sintático/semântico sem imagem

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
10	10

Parte 4 – nível textual

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
5	4

Observações:

Nível linguístico de LP:

- () básico
- () Intermediário I
- () Intermediário II
- (X) avançado

Nome: Erick	Idade: 21
Data de aplicação:	

Parte 1 – nível lexical

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
8	7

Parte 2 – nível sintático/semântico com imagem

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
8	4

Parte 3 - nível sintático/semântico sem imagem

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
10	2

Parte 4 – nível textual

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
5	1

Observações:

Nível linguístico de LP:

- () básico
 (X) Intermediário I
 () Intermediário II
 () avançado

Nome: Emilio	Idade:
Data de aplicação:	Início de aquisição de LP:

Parte 1 – nível lexical

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
8	5

Parte 2 – nível sintático/semântico com imagem

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
8	2

Parte 3 - nível sintático/semântico sem imagem

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
10	0

Parte 4 – nível textual

Quantidade de questões	Quantidade de acertos
5	2

Observações:

Nível linguístico de LP:

- básico
- Intermediário I
- Intermediário II
- avançado

APÊNDICE E: TRANSCRIÇÃO DA AVALIAÇÃO TRIAGEM DAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – NÍVEL PRAGMÁTICO

TRANSCRIÇÃO ARTHUR

SUELEN- Boa tarde, tudo bem?

ARTHUR- Tudo bem!

SUELEN- Muito obrigada por ter aceito participar da minha pesquisa, você é livre para deixar a entrevista e se retirar a qualquer momento, pois está participando como voluntário. Vou explicar as etapas da entrevista como expliquei anteriormente, mas agora que está sendo registrado via filmagem vou explicar novamente. Se por acaso tiver alguma dúvida sobre alguma etapa pode me perguntar.

Inicialmente vou entrevistar você e teremos uma conversa, em segundo é uma HQ para fazer em Libras, em terceiro lugar pedirei para você fazer alguma coisa e após isso veremos alguns sinais e imagens para construir frases ok?!

ARTHUR - Ok!

SUELEN- Qual seu sinal?

ARTHUR - Meu sinal é este (----) e meu nome é XXXXXXXXXX.

SUELEN- Porque seu sinal é assim?

ARTHUR - Ah, quando criança eu fiz um desenho no braço, até então eu não sabia Libras e me perguntaram meu sinal, eu fiquei um pouco confuso, usava apenas gestos, daí o (a) professor (a) me ensinou assim e eu confundi com sinal de CORAÇÃO, então fiz o sinal no antebraço, mas ainda assim confuso e ninguém sabia. Alguém falou que o jeito que eu fazia o sinal era feio e pelo fato de eu estar crescendo e ficando forte me deram o sinal assim no antebraço simbolizando os músculos do bíceps com este movimento, isso foi aos 16 anos. Agradei, pois só usava gestos e me desenvolvi com o tempo. Tive contato com essas pessoas durante 1 ano e meio, perdi o contato com algumas e assim foi.

SUELEN- Você teve contato com a Libras aos 16? Onde? Na escola?

ARTHUR - Porque antes não tinha escola bilíngue, e na escola os professores só oralizavam e eu ali sem entender nada, me entregaram uma atividade e não consegui fazer, foi muito fria a relação, daí chamaram o diretor e perguntaram se eu sabia ir para casa. O diretor disse que sim, então escreveram um bilhete e pediram que entregasse a minha mãe e foram comigo para casa. Ao chegar, minha mãe ficou desconfiada com a presença deles lá em casa e recebeu o bilhete que a deixou muito triste. Eu não entendi do que se tratava. No dia seguinte me preparei para ir

à escola, porém minha mãe me impediu dizendo que eu não ir precisava mais. Mais uma vez não entendi. Neste período eu estava na 4ª série. Mamãe permanecia triste. Dias depois minha tia de [REDACTED] nos visitou e percebeu a tristeza da minha mãe. Ela indagou o motivo e mamãe disse que eu não sabia ler, não entendia nada e o professor me expulsou da escola. Nesse momento minha tia disse que havia uma escola de surdos em Goiânia e perguntou se poderia me levar pra lá recebendo a autorização dela. Oralmente elas conversaram e resolveram tudo. Dias depois em uma noite vi minha mãe chorando e arrumando minhas malas, fui perguntar onde estavam minhas roupas e ela em gestos me falou que eu iria pra [REDACTED]. Não gostei mas ela insistiu, então partimos. Lá, alguns dias depois fui com meu tio para o centro de apoio aos deficientes um lugar onde as pessoas mexiam as mãos rapidamente. Eu achei aquilo lindo e fiquei admirando. Tive muita vontade de aprender. Meu tio conversou com a direção e resolveu tudo. Eu comecei a ir segunda e quarta aprendendo e me desenvolvendo aos poucos com o contato. Esse período durou pouco mais de um ano. Logo voltei para casa, senti muita saudade de lá, era muito bom pois a gente jogava bola, basquete conversava em Libras. Acabei perdendo o contato com eles. Mas hoje estou aqui no Letras Libras onde tenho interação com os surdos e me sinto satisfeito.

SUELEN- Entendi. Então você gosta de estar aqui no Letras:Libras?

ARTHUR - Sim, é melhor porque tem surdos. Mas ainda sinto falta de lá.

SUELEN- Antes de morar em [REDACTED], em qual cidade você morava?

ARTHUR - [REDACTED]. Morei em [REDACTED] 1 ano e meio com meus tios, mas eles eram muito chatos. Precisava acordar muito cedo para tomar o ônibus, ir em vários terminais, era cansativo. Meus tios faziam muito barulho que me incomodavam.

SUELEN- Você mudou para [REDACTED] com que idade?

ARTHUR - 16. E aos 17 voltei para [REDACTED] com muita saudade de [REDACTED]. Nessa época eu não sabia muita coisa. Lá eu entrei na 2ª série.

SUELEN- 2ª série? Para aprender a ler?

ARTHUR - Isso, treinava um pouco. Mas só durante um ano, poxa vida. Em [REDACTED] tinha a escola bilíngue. Uma escola para surdos, cadeirantes e cegos. Depois de alguns anos se transformou em [REDACTED].

SUELEN- Você disse que aprendeu Libras nesse período com esse contato que teve aos 16 anos. Antes disso, como você se comunicava?

ARTHUR - Através de gestos, os professores mostravam as palavras com apontamentos, ou faziam gestos mostrando o bigode querendo se referir ao meu pai ou seios se referindo a minha mãe e depois me ensinava o sinal, ou também o sinal de tia, trabalho, água etc.

SUELEN - Mas antes disso, como era?

ARTHUR - Antes eu não entendia nada, me deram meu sinal e os sinais vieram aos poucos.

SUELEN- Como era sua vida antes de ir pra [REDACTED]?

ARTHUR - Ah, era tudo através da oralidade nas séries iniciais. Os alunos ouvintes compreendiam o meio, mas eu não. Eu não sabia se era prova, o que era para fazer, não entendia porque tinha que fazer tudo aquilo, não fazia sentido. Me mandavam ler, mas eu só ficava ali passando o tempo enquanto os outros se apressavam para fazer suas atividades.

SUELEN- Você foi para [REDACTED] e ficou durante esse um ano e depois voltou para [REDACTED], certo?

ARTHUR - Sim, na 2ª série pois eu não sabia nada, devia aprender mais. Fiz uma espécie de supletivo. Lá os alunos zombavam de mim pois eu usava um aparelho auditivo e isso me deixava angustiado. Faziam barulhos atrás de mim me deixando envergonhado, e eu não conseguia aprender. Mostrei para minha mãe até que decidimos não ir mais.

SUELEN- Como você concluiu o ensino fundamental e médio?

ARTHUR - Na época não tinha escola em [REDACTED]. Só em 2001 me mudei para [REDACTED]. A escola tinha intérprete e isso me deixou mais aliviado. Comecei na 2ª série e era direto em Libras, não tinha português que eu até queria mas não tinha. A professora oralizando e o intérprete em língua de sinais.

SUELEN- Em qual série?

ARTHUR - 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª (supletivo 2 anos). Na 7ª série voltei para [REDACTED] em uma escola que não tinha intérprete. Era no período noturno, muitos idosos na sala, eu colava bastante e assim concluí. Em [REDACTED] fiquei da 2ª a 6ª série. Na 7ª eu ficava muito envergonhado pois estudava com alunos mais novos que eu. Daí eu pedi para ficar no noturno com os adultos até completar o ensino médio. Depois fiz um processo seletivo no ifto para [REDACTED] ? Sinais soltos incompreensível.

SUELEN- Como era a comunicação com sua família?

ARTHUR - Eram através de gestos como bigode, seios, vagina, barba, representando pai, mãe, mulher e vovô respectivamente.

SUELEN- Até hoje?

ARTHUR - Hoje mudou um pouco, com meu pai é mais difícil, com minha mãe já melhorou um pouco.

SUELEN- Você nasceu surdo ou ouvinte?

ARTHUR - Nasci ouvinte, falava bem, mas tive uma febre aos 4 anos. Me levaram ao hospital, tomei algumas injeções e veio o diagnóstico de surdez. Não me lembro como eu oralizava, tinha

apenas 4 anos. Me tornei surdo profundo, consigo ouvir se for um barulho muito forte e estiver bem próximo a mim.

SUELEN- Você já oralizou?

ARTHUR - Sim, eu ia ao fonoaudiólogo fazer terapia vocal, aprender alguns sinais e português.

SUELEN- Você gosta de histórias em Libras?

ARTHUR - Gosto muito mas esqueci as que eu sabia.

SUELEN- Você sabe do tema de alguma histórias em Libras?

ARTHUR - Me lembro que em [REDACTED] era muito bom, jogava basquete, interagia, namorava. As festas eram ótimas. Mas em [REDACTED] as pessoas são estranhas, muita oralidade. Mas eu passei aqui.

SUELEN- Você tem muitos amigos surdos no Letras:Libras?

ARTHUR - Sim, ouvintes e surdos. Alguns foram amigos, mas com o tempo se afastaram, ou brigaram. Se for uma pessoa boa eu quero por perto.

SUELEN- Você tem contato com muitos surdos?

ARTHUR - Com poucos, (ele cita sinais de alguns surdos e um ouvinte).

SUELEN- E agora, você gosta de ter contato com os surdos?

ARTHUR - Mais ou menos, no começo é legal mas depois muda muito. Gosto quando é uma boa pessoa.

SUELEN- Você conhece piada surda?

ARTHUR - Sim, gosto de (cita os sinais de algumas pessoas).

SUELEN- Você tem alguma piada surda pra me contar?

ARTHUR - Ah, conheço uma do [REDACTED] mas não é adequada. São muitas, mas não me lembro.

SUELEN- Piada surda ou história você não tem?

ARTHUR - Tem do (sinal UFT-PORTO), de gay, não gosto quando me chamam assim, tem de sexo ou de tema de alguma mulher...

SUELEN- Você tem costume de acessar o youtube?

ARTHUR - Sim, gosto muito. Alguma coisa de Libras ou história.

SUELEN- Você conhece a história sobre a árvore surda?

ARTHUR - Aquela que ele corta as árvores e só a surda que não cai e tem que fazer um sinal pra ela cair? Tem também do pássaro surdo que não morreu com o tiro...tem também da bomba que o surdo coloca na perna para poder sinalizar os números...

SUELEN- Ok, tem mais algo que queira complementar ?

ARTHUR- Não.

TRANSCRIÇÃO AMANDA

SUELEN- Boa tarde, tudo bem?

AMANDA-Boa tarde!

SUELEN- Obrigado por aceitar participar da minha pesquisa. Vou te explicar quais os objetivos. Minha pesquisa é na área da aquisição da Linguagem e quero saber como o surdo adquire a Libras. Então vou avaliar como é a Libras e depois a Língua Portuguesa para o surdo, por isso selecionei 10 surdos. (explicação das etapas da avaliação) Tem alguma dúvida?

SUELEN- Qual seu nome?

AMANDA - Meu nome é [REDACTED] e este é meu sinal (...).

SUELEN- Como seu sinal foi criado?

AMANDA - Quando criança eu sorria o tempo todo para as pessoas, e me cobravam um sinal para meu nome. Eu não sabia como fazer, então me disseram para me olhar no espelho e ver uma característica minha. Isso foi aos 10 ou 11 anos de idade. Então devido a isso acabou ficando assim com essa configuração em [REDACTED] na região da boca simbolizando meu sorriso.

SUELEN- Então você mesma criou seu sinal?

AMANDA - Sim, eu mesma. Depois de tanto me observar no espelho. Até pensei em criar um sinal relacionado ao meu cabelo com a mesma configuração, mas não me agradou muito, já existem muitas pessoas com sinais assim.

SUELEN- Então é pelo seu sorriso, realmente combina com você. Isso foi aos 11?

AMANDA - Sim, mais ou menos isso.

SUELEN- Aos 11 você já sabia Libras?

AMANDA - Aos 6 anos fui levada pela minha mãe a APAE para estudar e tinha uma professora que sabia Libras. Então lá aprendi alguns sinais de cores, animais, família e coisas do tipo. Nessa época eu não fui “batizada” com um sinal próprio, somente aos 11 anos que as pessoas começaram a me perguntar sobre meu sinal. Daí sim fui entender o significado.

SUELEN- A professora que te ensinou Libras aos 6 anos era ouvinte?

AMANDA - Sim.

SUELEN- Antes dos 6 anos, você não sabia Libras?

AMANDA - Quando eu tinha 1 ano de idade minha mãe tentou me ensinar, por exemplo, o sinal de COPO, mas no geral era somente através de gestos caseiros.

SUELEN-Então sua mãe que começou criando esses gestos caseiros?

AMANDA - Sim, ela me ensinou através de gestos caseiros os membros da minha família, a quantidade de irmãos que ela tinha que eram 6, e assim consegui entender.

SUELEN- Sua família até hoje só se comunica com gestos?

AMANDA - Sim, gestos ou pelo celular, WhatsApp.

SUELEN- Ninguém sabe Libras?

AMANDA - Alguns sabem o alfabeto manual, ou alguns sinais de alerta, como PERIGO, MALA, MATAR etc. Mas é basicamente dessas duas formas: gestos ou alguns sinais.

SUELEN- Você nasceu surda?

AMANDA - Minha mãe me disse que no momento do parto, os médicos ao me retirarem me deram aqueles tapinhas eu não reagi de forma sonora, mas somente balançando as mãos. Daí imediatamente eles identificaram a minha surdez. Minha mãe ficou assustada, porém feliz. Logo depois comprovaram com o diagnóstico de surdez profunda. Enquanto eu crescia, fui percebendo alguns resquícios sonoros como buzina de carros que me incomodavam muito. Hoje consigo percebê-los. Tenho perda de 90% de um lado e do outro 95%. É uma surdez bilateral.

SUELEN- Você sabe o que ocasionou sua surdez?

AMANDA - Bom, na minha família não tem nenhum surdo, sou a única. Então minha família resolveu me levar em um médico, eu tinha por volta dos 2 ou 3 anos de idade para me examinar, comprovando a surdez.

SUELEN- Então foi genético?

AMANDA - Sim, está no meu DNA. Não tive nenhuma doença, foi algo espontâneo.

SUELEN- Então dos 6 aos 11 anos você teve contato com quem sabia Libras só com aquela professora?

AMANDA - Isso, dos 6 aos 11 foi com essa professora, depois me mudei para [REDACTED] e fui ao CAS, onde conheci o [REDACTED] e ele me ensinou mais sinais e aprendi mais variações.

SUELEN- Dentro da escola tinha intérprete?

PRISCILA- Não tinha. Foi um longo período de muito sofrimento, tudo na oralidade, e eu ali alheia a tudo. Minha vida escolar me rendeu um certificado apenas. Somente agora, na Universidade que fui ter acesso a Tradutores Intérpretes de Libras.

SUELEN- Você concluiu o ensino médio e ingressou na Universidade rapidamente?

AMANDA - Após concluir o ensino médio eu comecei a trabalhar em uma empresa. Lá, uma mulher me abordou dizendo Oi em Libras e a perguntei como ela sabia, me respondeu que tinha um amigo dela que era surdo e trabalhava com ela. Logo depois descobri que era um amigo surdo que não via a algum tempo. Permaneci nesta empresa por 2 anos. Depois trabalhei no [REDACTED] por 8 meses. Em seguida no [REDACTED], neste mercado não tinha ninguém que sabia alguma coisa sobre Libras.

SUELEN- Você passeava com alguém?

AMANDA - Sim, com a [REDACTED] que é uma amiga surda. Fora isso, mais ninguém.

SUELEN- Agora no Letras: Libras você tem mais amigos surdos?

AMANDA - Sim, (cita alguns sinais de alunos).

SUELEN- Agora o contato com surdos é melhor?

AMANDA - Ah sim, bem melhor! Muito tranquilo.

SUELEN- Em contato com seus amigos, nas aulas, etc, você se lembra de piadas surdas ou histórias em Libras? Você gosta de poesia em Libras?

AMANDA - A primeira pessoa que me mostrou piadas surdas foi o [REDACTED], ele tem várias piadas que me fazem dar gargalhadas. A [REDACTED] também. Antigamente eu conhecia mais, mas perdi contato com algumas pessoas que se mudaram para outras cidades.

SUELEN-Você tem o hábito de assistir histórias em Libras no youtube?

AMANDA - Youtube não, só no celular com whastapp, ou conversando pessoalmente com amigos.

SUELEN- Ok! Agora vou te mostrar as HQ's para você organizar.

TRANSCRIÇÃO BIANCA

SUELEN – Boa tarde! Tudo bem?

BIANCA – Tudo bem.

SUELEN – Obrigada por aceitar participar da minha pesquisa. Vou explicar as etapas (explicação das etapas). Entendeu? Claro?

BIANCA – Sim!

SUELEN- Qual seu nome?

BIANCA- Me chamo [REDACTED] e meu sinal é este.

SUELEN- Qual sua idade?

BIANCA - 22 anos

SUELEN- Como foi a criação do seu sinal?

BIANCA - Quando eu era pequena não aceitava Libras porque nunca tinha tido contato com a comunidade surda, mas algumas pessoas sabiam um pouco. Até tentavam conversar comigo mas eu não queria, só o alfabeto e meu sinal. As vezes faziam o sinal de ‘mãe’ e eu estranhava, queria oralizar a palavra ‘mãe’. Não me lembro o nome da pessoa que me deu o sinal, era da igreja e um dia essa pessoa se apresentou a mim e também o sinal de seus familiares. Na hora eu achei bem legal, pois não tinha sinal. Como eu tinha o cabelo enrolado, fazia parte da minha identidade, por exemplo (ela fez o sinal de alguém que é no ombro por ter uma cicatriz). Então, assim criaram meu sinal, com a configuração em [REDACTED] de [REDACTED] e o movimento circular vertical pelo formato do meu cabelo. Tempos depois aos 13 anos voltei a ter contato com esse pessoal, alguns tinham mudado seu próprio sinal, mas eu me acostumei com o meu e não quis mudar.

SUELEN- É a sua marca, né?

BIANCA - Isso!

SUELEN- Nessa época em que te deram o seu sinal, você tinha qual idade?

BIANCA - Mais ou menos 9 ou 10 anos. Na época eu não sabia que era Libras.

SUELEN- Como era sua comunicação antes?

BIANCA - Através de oralização e gestos.

SUELEN- Sua família sabe Libras?

BIANCA - Agora? Minha mãe sabe o básico, meu pai não sabe nada. Ele só brinca comigo usando os sinais de forma errada. Minha irmã sabe mais ou menos, mas a melhor é minha mãe. Ah, e eu sobrinho de 2 anos está aprendendo também porque estou ensinando com a ajuda do meu namorado. Eu notei que ele presta bastante atenção nos sinais, mais do que quando alguém

faz um sinal sonoro. Os ouvintes costumam demorar um pouco pra aprender, mas ele está aprendendo bem rápido.

SUELEN- Só através do contato ele já está aprendendo?

BIANCA - Exatamente, e ele tem tido contato com outros surdos também. Em um ambiente onde todos estão sinalizando ele fica todo desconfiado pra saber se a pessoa é surda ou ouvinte. Às vezes eu aviso pra ele que a pessoa é ouvinte, então ele responde em português, mas se a pessoa for surda ele responde em Libras.

SUELEN- Mas antes como era a comunicação com sua família se eles não sabiam Libras?

BIANCA - Devido a intimidade na família eu entendia bem, não exatamente palavra por palavra na estrutura da língua portuguesa, misturado a isso usávamos gestos para descrever algo ou alguém. Boa parte era oralmente com o auxílio de gestos.

SUELEN- Como você aprendeu a oralizar?

BIANCA - Eu pensava que tinha aprendido com a terapia vocal, mas na verdade foi com minha irmã. Minha família demorou para perceber a minha surdez, eu já estava com 3 anos. Eu sempre correspondia eles por meio de risadas, então eles não achavam que era surda. Eles questionaram a minha surdez, pois nunca tinham visto um surdo, talvez conhecessem alguém que tivesse uma perda relativa da audição, mas nunca um surdo. Às vezes, faziam algum barulho pra chamar minha atenção, mas eu não notava e achavam que eu realmente não me importava com aquilo, porque estava sempre rindo. Depois disso realmente descobriram minha surdez. Minha irmã começou a treinar comigo as palavras, mas eu tinha dificuldade em aprender. Nessa época aconteceu algo que me marcou, eu tinha 3 anos e minha irmã 5. Nós estávamos brincando e depois de um tempo eu senti sede, comecei a gesticular água mas não fui atendida. Então eu consegui oralizar a palavra água. Ela parou e foi pegar água pra mim, mas antes que me desse o copo insistiu que eu falasse a palavra água. Momentos como esse se repetiram várias vezes até eu me acostumar a oralizar. Minha família ficou muito animada com isso. Depois aos 6 eu comecei a ir ao fono e notei que eles usavam da mesma forma que minha irmã, não sei como mas foi estratégia dela. Fiz terapia vocal dos 6 aos 14 anos. Foi quando encontrei aquele pessoal da igreja que sinalizava, eu fiquei fascinada, pois tinha surdos e intérpretes de Libras, neste momento eu me interessei em conhece-los melhor. Conheci a [REDACTED] e Maria Luiza. Fiquei um pouco receosa de contar a minha mãe que queria libras, pois ela tinha gasto muito dinheiro com fonoaudiólogos. Não sabia se parava de oralizar pra aprender Libras, mas minha mãe me mostrou que eu poderia fazer os dois. Aceitei, mas no caminho fui percebendo que a oralização foi diminuindo e fui cada vez mais me identificando com a libras. Hoje mesmo eu oralizo quase nada. Então parei de ir ao fonoaudiólogo e me desenvolvi na LS.

SUELEN- Eu percebi que do momento em que entrei na UFT e tive contato com você até hoje, você oraliza menos.

BIANCA - Pois é, agora que estou longe da família e tenho mais interação aqui.

SUELEN- Hoje quando você está com sua família consegue oralizar?

BIANCA – Ah! É muito estranho, parece que falo enrolado que chega a doer a garganta, parece que realmente eu perdi a vontade de oralizar.

SUELEN- É a sua cultura, pois você se sente mais confortável em LS.

BIANCA - Isso mesmo LS. Se encontro alguém pra conversar em LS a conversa se estende, mas se é pra oralizar fico até sem assunto ou quase nada. Até mesmo minha relação com ouvintes mudou, devido ao bullying etc. Então, hoje me considero bilíngue.

SUELEN- Na sexta passada fui a terapia e expliquei pra psicóloga sobre a área da surdez e comentei sobre surdos oralizantes, ela ficou surpresa. Disse que não esperava que surdos sabiam oralizar, pois pra ela surdos só usavam LS ou gestos.

BIANCA - Às vezes, pode ser influência da família. As famílias poderiam influenciar a aprender Libras, pois nós não ouvimos, somos pessoas visuais. Seria muito melhor pra nossa comunicação e desenvolvimento, depois disso é que deveríamos aprender a língua portuguesa. Mas não tem problema, hoje a minha família está aprendendo e se acostumando com a comunidade surda.

SUELEN- Sim, acho que a consciência das pessoas vão mudar.

BIANCA - Sim, num futuro vai mudar.

SUELEN- Você nasceu surda?

AMORIANA- Sim, mas na verdade minha mãe não sabe se de fato nasci surda. Me levaram em um médico pra investigar ele acredita que nasci surda.

SUELEN- Deve ser genético.

BIANCA - Apesar de não ter nenhum surdo na família.

SUELEN- Você pode ter sido a primeira, futuramente pode vir outros ou não. Sua mãe não teve nenhuma doença?

BIANCA - Minha mãe diz que pode ter esquecido de tomar algum remédio durante o pré natal, acho que foi isso. O motivo exato não sabemos dizer.

SUELEN- Possível que seja realmente seja genético. Aqui no Letras libras você tem mais contato com surdos do que antes?

BIANCA – Sim. Nossa, não tinha pensado nisso!

SUELEN- Então você tem mais amigos surdos?

BIANCA - Sim, muito mais do que ouvintes. Agora tenho uma identidade surda bem mais marcada do que antes.

SUELEN- Você gosta de histórias, piadas e literatura surda?

BIANCA - Amo muito, nossa podia ser assim. Nunca pensei que um dia eu fosse estudar isso, as vezes ainda fico sem acreditar.

SUELEN- Como foi seu primeiro contato com a Literatura Surda?

BIANCA - Foi aqui no Letras: Libras. Antes eu tinha encontrado com um grupo de surdos em [REDACTED] fazendo piadas e achei muito engraçado. Isso depois que aprendi Libras e meu interesse em relação a língua mudou. Agora eu vejo e me divirto muito com histórias independente do gênero. Mas aqui no Letras: Libras eu tive acesso a muito conteúdo em LS, histórias, fábulas, narrações etc.

SUELEN- Você se lembra de alguma?

BIANCA – Eu adoro aquela do Touro e o Violino. Já vi várias vezes até ficar enjoada.

SUELEN – Ok, acabou. Você quer complementar algo?

Bianca – Não.

SUELEN – Ok, agora é a história em HQ.

TRANSCRIÇÃO BRUNO

SUELEN- Obrigado por participar da minha pesquisa....(Explicação dos etapas da pesquisa)

SUELEN- Qual seu nome?

BRUNO- Me chamo [REDACTED]. Este é meu sinal.

SUELEN- Porque seu sinal é assim?

BRUNO - Eu fiz uma cirurgia no pescoço e precisou dar 5 pontos, por isso uso essa configuração de mão para fazer meu sinal.

SUELEN- Qual sua idade?

BRUNO - 32 anos

SUELEN- Com qual idade você foi “batizado” em Libras?

BRUNO - Aos 9 anos. Antes disso eu não tinha sinal. Eu mesmo criei meu sinal.

SUELEN- Não tinha contato com outros surdos?

BRUNO -Não, minha comunicação era só por gestos caseiros e é assim até hoje em casa.

SUELEN- Como começou seu contato com a Libras?

BRUNO - Vi pessoas sinalizando e fiquei imaginando como eles conseguiam fazer aquilo, eu perguntei onde mas me disseram coisas que não entendi pois não conhecia os sinais. Logo essa pessoa surda me levou a um lugar onde tinha muitos surdos sinalizantes, isso foi aos 14 anos. Desde então participo de associações de surdos, campeonatos esportivos, assim pude adquirir a língua muito bem.

SUELEN- Mas você falou que criou seu sinal aos 9, porém não conhecia Libras, certo?

BRUNO - Na ocasião não era bem um sinal, mas um gesto que me identificava, pois sempre me perguntavam meu nome.

SUELEN- Você nasceu surdo?

BRUNO - Sim, surdo profundo.

SUELEN- Sabe o motivo?

BRUNO - Minha mãe me disse que nasci prematuro de 6 meses e precisei ficar na incubadora respirando com ajuda de aparelhos e tive algumas complicações. Mas não sei exatamente qual doença eu tive.

SUELEN- Existem outros surdos na sua família?

BRUNO - Não, eu sou o único. Todos ouvintes.

SUELEN- Sua mãe sabe Libras?

BRUNO - Não, a gente se comunica na oralidade e por gestos caseiros. Eu consigo oralizar algumas palavras bem simples do contexto familiar, nada muito complexo.

SUELEN- Algumas pessoas da sua família sabem Libras?

BRUNO - Não, ninguém sabe.

SUELEN- Mas como você se comunica com a família?

BRUNO - Somente agora minha mãe começou a fazer um curso de Libras, mas antes eu era obrigado a oralizar, fui muito cobrado a me comportar assim mas eu não conseguia.

SUELEN- Você disse que oraliza com sua família. Como aprendeu a oralizar?

BRUNO - Quando eu tinha 11 anos minha mãe me levou ao fonoaudiólogo para fazer terapia vocal, eu não entendia o motivo, mas ela insistia que eu precisava aprender a falar. Lá me mostravam imagens de coisas e perguntavam o nome , eu não sabia. Consegui aprender nomes como MAE, PAI..

SUELEN- Antes dos 11 como você se comunicava?

BRUNO - Nessa época era por gestos, mas não era uma comunicação efetiva, ficava alheio ao que ocorria.

SUELEN- Durante sua vida escolar teve intérprete?

BRUNO - Não tinha. Eu ficava em uma sala especial, sentávamos em círculo e brincava ou desenhava. Eu não aprendia nenhum conteúdo no processo. Tive muitas perdas nesse período. A primeira vez que tive intérprete foi na Universidade. Em 2016 tive o contato com intérpretes. Inicialmente foi um pouco confuso, pois eu pensava que eles eram professores e demorei a me acostumar.

SUELEN- Então no ensino médio teve intérprete?

BRUNO - Sim.

SUELEN- Antes de entrar para o Letras:Libras você conhecia surdos?

BRUNO - Não, só conhecia a professora [REDACTED], a gente sempre compartilhava alguma coisa via facebook e ela me convidava para ir ao [REDACTED], mas minha mãe não deixava devido a preocupação de sair de casa, pensavam que eu não era capaz. Consegui convencê-la de passar uma semana de férias por aqui.

SUELEN- Aqui no Letras:Libras você teve mais contato com surdos?

BRUNO -Sim, além disso conheci a associação de surdos para expandir meus contatos, conhecer mais pessoas, me apresentar e mostrar que os surdos são capazes de interagir.

SUELEN- Aqui no Letras: Libras você tem muitos amigos?

BRUNO - Mais ou menos. É que não confio muito. Tenho interações com todos nas aulas, mas me relaciono mais com alunos ouvintes. É porque os surdos não gostam de português, já os ouvintes gostam de Libras e português, mas respeito ambos.

SUELEN- Como se sentiu no seu primeiro contato com a Libras?

BRUNO - Eu estava na rua e vi alguém com uma camisa que continha o alfabeto manual. Me surpreendeu e fui correndo saber por meio de gestos onde conseguiria uma daquela.

SUELEN-Você gosta de histórias, narrativas em Libras?

BRUNO - Sim, gosto de histórias, poesias, narrativas, piadas, teatro, arte pois é visual e eu amo. Surdos e ouvintes podem fazer isso.

SUELEN- Você assiste alguma coisa no youtube?

BRUNO - Tem algumas piadas surdas que assisto.

SUELEN- Qual história você gosta?

BRUNO - Fábulas, histórias pra crianças, desenhos, literatura, animais, eu consigo me divertir.

SUELEN – Entendi, tem mais alguma coisa que queira complementar?

BRUNO – Não.

TRANSCRIÇÃO CLARA

SUELEN – Boa tarde! Tudo bem?

CLARA – Tudo bem!

SUELEN - Obrigada por aceitar participar da minha pesquisa.

CLARA – Nada. É prazer te ajudar, eu gosto de você.

SUELEN – Você está me ajudando muito. Eu vou explicar novamente as etapas da avaliação (explicação das etapas).

SUELEN- Qual seu nome?

CLARA- [REDACTED] e esse é meu sinal (...).

SUELEN- Porque seu sinal é assim?

CLARA – Antes, bem antes, um homem me deu um sinal, mas eu esqueci. Depois o tempo passou e eu conheci um novo intérprete novo. Eu não o conhecia, pensei mesmo professor de Libras, mas ele intérprete eu não conhecia. Me perguntou meu sinal, eu não entendi, parece que não tinha, pensei. Então, ele me olhou e deu um sinal remetendo a minha franja, porque sempre jogava o cabelo para tirar foto. Aí um Surdo me disse que meu sinal era outro, eu pedi desculpa porque sinal antigo era no braço porque quebrei quando criança, mas esqueci passou.

SUELEN – Qual idade você tinha?

CLARA – Agora?

SUELEN – Não, antes. Quando te deram seu primeiro sinal.

CLARA - Eu tinha me esquecido do meu sinal anterior que era no braço. Ganhei este sinal no cabelo aos 16 anos. Quando tinha 4 ou 5 anos meu sinal era no braço.

SUELEN- A primeira vez que teve contato com Libras foi aos 4 anos com este sinal?

CLARA - Não, porque dentro da sala via e pensava como eles não conhece parece que não sabia por exemplo, pegar as coisas dentro da escola ensinar, o professor mesmo dava os sinais.

SUELEN- Como você teve contato com a Libras?

CLARA - Porque no passado minha mãe não pensava sobre Libras em nenhum momento. Somente na oralidade mesmo. Ela ficou preocupada pensando em como me educar, pesquisou e resolveu por conta própria mudar para [REDACTED] para me colocar em uma escola oralista. Fiquei lá dos 2 aos 4 anos, mas não resolveu muito, pois eu ficava apenas olhando e fui proibida de usar as mãos. Logo voltamos para [REDACTED]. Ainda muito preocupada, procurou várias escolas na cidade, frequentei 3 ou 4 escolas, mas sempre o mesmo problema, tudo na oralidade. Eu não conseguia compreender as coisas, não sabia nada. Nos momentos de recreação eu conseguia me desenvolver, mas não nas aulas. Até que ela depois de muito procurar finalmente

encontrou uma escola onde o professor sabia Libras. Isso aos 4 anos. Nosso contato era em Libras. Era um professor ouvinte que sabia Libras. Eu fui a primeira surda da escola, mas com o tempo apareceram outros, até sermos 9 surdos. Eu percebi que eu conseguia compreender as coisas mais rápido que os demais alunos surdos, parece que alguns deles ficam deficiência intelectual. Tinha um amigo meu o [REDACTED] e outro que conseguia compreender facilmente, mas outros surdos não, parece que tinha a cabeça fechada. Em questões de luta eu era a única, lutava sozinha e eles não. Eu tinha alguns problemas familiares, e aí eu fui brigando e tive sorte, até me arrepio de lembrar. Foi assim que consegui autonomia e me liberei da dependência que tinha como meu pai para fazer coisas normais: passear, viajar, andar por aí, casar... Graças a Deus.

SUELEN- Como é a comunicação com sua família? Sua mãe, seu pai...

CLARA - Minha mãe está no céu. Tive contato com ela através de gestos e alfabeto manual, só. E com os outros só oralização porque tem falta de comunicação, tentava me comunicar, falava um pouco. Com a minha mãe eu conversava bem, mas com a família não, porque alguns gesticulam a boca diferente e eu não entendia. Minha família não gosta de Libras, só quer oralizar.

SUELEN- Quando sua mãe estava viva não usava Libras?

CLARA - Só alfabeto e gestos, mimica, mas se ficasse de costas eu não via. Graças a Deus o contato com minha mãe era assim.

SUELEN- Você nasceu surda ou como descobriu a surdez?

CLARA - Minha mãe me disse sabe porque antes, meu irmão mais velho eu segunda ele adolescente. Minha mãe normal resolveu ir ao médico fazer ultrassom, estava com dúvida e fez exame de sangue, parece que tinha problema, minha mãe perguntou o que era. Futuro seu filho vai problema mental, urgente aborto. Ela ficou pensando porque o médico sugeriu o aborto, meu pai não aceitou porque me amaria sem independente da minha condição. Mãe pensou, médico influenciar, quase abortou mas desistiu. Depois nasceu e viu que era linda, muito diferente branca. Depois foi para casa recebeu visita de amigos. Depois viram que o bebe estava calado, só olhando. Perguntaram a minha mãe se bebe era surdo, ela negou mas eles acharam que sim. Depois levou ao médico, fez exame e descobriu a surdez. Minha mãe ficou angustiada e chorou muito e chegou em casa quebrando tudo sem saber como criar a filha surda. Foi muito difícil a infância

SUELEN- Sua mãe teve alguma doença na gestação?

CLARA - Rubéola, por exemplo na cidade vizinha, não lembro o nome, muita gente teve essa doença tenho certeza.

SUELEN- Qual sua idade agora?

CLARA - 25

SUELEN- Então seu primeiro contato com a Libras com aquele professor que sabia Libras foi aos 4 ou 5, certo?

CLARA - Nada, só passar tempo nos conhecemos conversamos um pouco por gestos, conseguia se comunicar só memorizava Libras não.

SUELEN- Como foi seu contato com Libras de verdade? Aos 9?

CLARA – Depois de um tempo quando eu tinha 9 anos a prefeitura tirou o professor, o professor seguinte só me mandava desenhar no papel, Libras parou. Eu reclamei muito porque precisava de Libras para aprender desenvolver, escrever. Eles parece que respeitavam o professor e ignorava minhas reclamações com a família e também na escola até cansar e desistir aos 14. Então eu saía muito pra passear. Minha mãe orou e conseguiu novo intérprete, eu não conhecia ele diferente do outro intérprete, ele tinha misturado libras vários lugares, o antigo era mais puro mas esse eu não entendia. Então, tive dificuldade com ele. No 1º período na faculdade eu não entendia a Libras e ficava pensando no espelho como. Então, me aconselharam a me corrigir porque Libras é diferente do português. Antes, Libras certo, agora no [REDACTED] é muito misturado eu não entendia nada, demorei a me corrigir com muito esforço, estudando e aprendendo as variações.

SUELEN- Depois você passou no vestibular do Letras:Libras?

CLARA - É estranho, não sei, não conhecia os sinais, alguns eu achava estranho. Tinha o texto que eu entendia, na escrita parece que eu estava nervosa, mas eu estava escrevendo com a ordem trocada e eu fiquei com vergonha do fiscal olhar minha prova. Quando terminou alguns sinais eu achei estranho porque passei, eu pensei que estava errada. Dirigindo percebi a expressão, movimento, ponto de articulação, a Libras normal dá pra perceber, estranho mas interessante, eu não sabia.

SUELEN- Tudo isso foi no Letras:Libras?

CLARA - Minha mãe falou pensar se eu passar ou não, eu falei que não sabia, porque eu não sabia libras era diferente. Fui dormir com amigos e conversar. Vi meu celular fazendo barulho, minha mãe foi lá me chamar muito feliz chorando muito me abraçou e eu sem entender nada. Daí eu vi que tinha sido aprovada. Fiquei muito feliz. Depois surpresa em casa pra mim, meu pai muito orgulhoso porque a filha passou e fez uma faixa, as pessoas davam os parabéns, eu não sabia o que eles estavam falando.

SUELEN- Depois que você passou no Letras Libras percebeu que sua libras melhorou?

CLARA - É estranho agora encontrar as pessoas sinalizando, eu tento falar oi mas as pessoas vão embora. Eu tento com os ouvintes falar em libras básico, os surdos não querem ficar

comigo, mas tudo bem eu compreendo. Minha interação é com os ouvintes. Eu penso que é puro, mas aqui é tudo misturado, ou o professor dando aula eu pergunto aos colegas que sinal que ele fez vou tentando até me acostumar, mas eu fico com vergonha de atrapalhar. Eu penso que é igual na escola, quando vou até o intérprete entregar a atividade porque parece professor, mas aqui na faculdade eu fico calada e sentada e penso se os outros estão com dúvida também, mas na faculdade é diferente da escola. Eu me acostumei com as disciplinas da escola e aqui é diferente, na escola é bom e muito gostoso escrever, na faculdade é mal feito e acho estranho e tenho barreiras. Só no 5º período eu comecei a entender melhor. No início eu sentava no fundo, as vezes pediam para ir na frente e eu não queria.

SUELEN- É normal, eu também quando passei no Letras:Libras, as aulas eram em português e eu ficava somente observando pois tinham várias palavras que eu não conhecia, e isso é normal pois a faculdade é uma área científica. É diferente da escola, não precisa se preocupar com isso.

SUELEN- Você tem vários amigos aqui no Letras libras?

CLARA - Alguns, me encontro sempre com os mesmos.

SUELEN- Tem muito contato em libras?

CLARA - Tenho um pouco, converso pouco. Tento conversar com quem eu gosto para aprender mais sinais.

SUELEN- Você gosta de histórias em libras, por exemplo piada surda, contos?

CLARA - Na igreja eu gosto muito, me faz refletir, por exemplo muito devagar eu não gosto, tem que ser rápido, amo isso. E também teatro, piada, principalmente os da igreja.

SUELEN- Você sabe alguma história em libras, piada?

CLARA - Só de ouvintes, tenho mais contato. Em [REDACTED] não tinha um espaço de sinalização, eu era a única, o contato todo em libras sabe. Lembro de ir lá apresentar seminário do [REDACTED], viajamos e quando chegamos lá vimos pessoas sinalizando, porque eu curtia muito com eles, e também médico, supermercado, farmácia mas aí parou e diminuiu fevereiro.

SUELEN- Ok, agora vamos para a parte do HQ.

TRANSCRIÇÃO DANTE

SUELEN- Qual seu sinal?

DANTE- Meu sinal é este (...).

SUELEN- Por que seu sinal é assim?

DANTE - Porque eu usava desde de pequeno assim no rosto, meu nome é [REDACTED], aí eu pensei em colocar na testa, mas acabou ficando na bochecha.

SUELEN- Seu sinal sempre foi assim? Nunca mudou?

DANTE - Sim, sempre.

SUELEN- Quem te deu esse sinal?

DANTE - Eu mesmo, porque eu me olhava no espelho.

SUELEN- Então, ninguém te deu o seu sinal, foi você mesmo que criou.

DANTE - Isso, eu mesmo que criei.

SUELEN- Você tinha que idade mais ou menos?

DANTE - Mais ou menos 9 anos. Antes eu não sabia Libras, acho que foi isso.

SUELEN- Você começou a aprender Libras mais ou menos com 9 anos?

DANTE - Isso, porque antes disso eu fazia gestos, não era Libras, muito mais gestos.

SUELEN- Como era na escola?

DANTE - Na escola não tinha Libras, eu só consegui fazer amizade na igreja [REDACTED] tinha algumas pessoas e duas mulheres intérpretes, a [REDACTED] e outra mulher que não lembro o nome, elas ensinaram Libras pra mim, porque eu só fazia gestos e não entendia.

SUELEN- Você continua frequentando na igreja?

DANTE - Continuei um tempo e depois saí, então só ficava em casa mesmo. Isso em 2011.

SUELEN- Como você se comunicava com sua família?

DANTE - Só oralmente.

SUELEN- Até hoje?

DANTE - Sim, até hoje.

SUELEN- Não tem nada de Libras em casa?

DANTE - Não, eles esquecem, só oralmente mesmo, com os amigos ouvintes também, porque tem muitos surdos que ficam escondidos em casa e falta o contato com os ouvintes.

SUELEN- Sua cidade é pequena?

DANTE -Sim, pequena.

SUELEN- Qual o nome?

DANTE - [REDACTED], e esse é o sinal.

SUELEN- Ah, sim! Eu conheço.

DANTE – Alguns surdos fazem outro sinal pra [REDACTED].

SUELEN- Também já vi esse sinal. Parece [REDACTED] né, não combina kkk

DANTE - Pois é.

SUELEN- Este outro sinal eu uso mais.

DANTE - Eu me acostumei e gosto mais desse. Porque lá tem muitos rios.

SUELEN- Eu já fui lá, muito bonito os rios, gostei. Antes de você aprender Libras, você oralizava ?

DANTE - Sim, sempre oralizei.

SUELEN- Como você começou a conseguir oralizar?

DANTE - Bom, eu era bem pequeno. Nasci ouvinte, lembro que tive uma doença e era um bebe ouvinte e perdi a audição me tornando surdo de verdade. Um certo dia eu falei PA e minha família se assustou, mas é que eu percebia a gesticulação labial da minha família, eu nunca tinha ido ao fonoaudiólogo, só observava mesmo a minha família.

SUELEN- Em casa ?! De forma natural.

DANTE - Sim, natural.

SUELEN- Então você adquiriu naturalmente.

DANTE - Sim, naturalmente.

SUELEN- Como? Só através do contato e através da observação labial.

DANTE - Isso mesmo. A minha família ficava admirada e perguntava se eu falava. Minha vó perguntava como eu sabia falar.

SUELEN- Você nunca fez terapia da fala?

DANTE - Não, só um pouco com minha família quando eles colocavam as mãos no meu pescoço, mas eu nunca fiz nenhum teste de audiometria, só com a família mesmo.

SUELEN- Interessante. Você tem amigos Surdos hoje? Muito ou pouco contato?

DANTE - Pouco contato, estão escondidos. Só conheço alguns.

SUELEN- Mas como é aqui no Letras Libras?

DANTE – Aqui cheguei em 2018 e conheci alguns, mas antes nunca tinha contato.

SUELEN- E agora?

DANTE - Agora tenho a [REDACTED], [REDACTED], cada surdo me ensina Libras. Porque até o ano passado, em 2018 eu só usava gestos, aí depois os surdos começaram a me ensinar Libras e já aprendi.

SUELEN- Logo depois de iniciar os estudos no letras libras já ficou fluente?

DANTE - Sim, minha mãe adotiva mandou eu vir fazer faculdade.

SUELEN- Sua mãe adotiva sabe Libras?

DANTE - Não, a gente só conversa oralmente, na família toda. Só tenho uma prima que era minha intérprete, ela sabe um pouco de Libras.

SUELEN- Você gosta de histórias em Libras?

DANTE - Sim, amo! Eu lembro que um dia eu peguei o notebook na escola e tinha um livro com desenhos da chapeuzinho vermelho, cinderela surda e coloquei o DVD e comecei a copiar para aprender a história, e também vi no youtube um tempos atrás.

SUELEN- Até hoje você acessa o youtube?

DANTE - Sim.

SUELEN- Você gosta de piada surda?

DANTE - Sim, gosto.

SUELEN- Lembra de alguma? Qualquer uma.

DANTE - Sim, lembro de algumas no grupo de amigos e também no youtube.

SUELEN- Por exemplo?

DANTE - Só uma.

SUELEN- Me dá um exemplo.

DANTE - Eu lembro que uma mulher amiga surda fazia piada sempre, mas não lembro o sinal dela, porque mudou pra outra cidade, mas não lembro.

SUELEN- Mas você lembra de alguma piada surda pra me explicar agora?

DANTE - Do youtube?

SUELEN- Qualquer uma.

DANTE - Ah, tem um homem surdo no youtube que é famoso, esqueci o sinal dele mas ele faz muita piada, agora que não lembro.

SUELEN- Você está com vergonha? Esqueceu de verdade?

DANTE - Sim, me esqueci.

SUELEN – Ok, vamos pra próxima etapa do HQ.

SUELEN- Ah! Eu esqueci de perguntar, quando você era bebê ouvia normalmente, depois teve uma doença, você sabe qual doença?

DANTE - Meningite.

SUELEN- Você ficou surdo com qual idade?

DANTE - Minha vó contou pra minha prima que eu estava com 2 ou 3 anos.

SUELEN- Depois disso você foi perdendo a audição?

DANTE – Sim.

SUELEN- Você sabe com qual idade você não ouvia mais nada?

DANTE - Não sei porque minha família nunca me contou eles sabem.

SUELEN- Hoje você consegue ouvir alguma coisa?

DANTE - No esquerdo um pouco, no direito mais ou menos, não lembro o número.

SUELEN- Se eu falar alguma palavra você consegue ouvir?

DANTE - Sim, mas se a pessoa estiver longe, não. Se estiver perto de mim e falar bem alto eu consigo do ouvido esquerdo, do direito não.

SUELEN – Entendi. Quer complementar algo?

DANTE – Não.

SUELEN - Agora sim, vamos pra próxima etapa.

TRANSCRIÇÃO DANIEL

SUELEN- Qual seu nome?

DANIEL- ■■■ e o meu sinal é este (...).

SUELEN- Porque seu sinal é assim?

DANIEL - Eu criei esse sinal porque extrai esses três dentes da parte inferior da boca que ficou inchada e muito feia.

SUELEN- Qual idade você tinha?

DANIEL - Parece que foi aos 9 anos.

SUELEN- Você se lembra de ter extraído os dentes?

DANIEL - Sim, porque antes meu sinal era com configuração de mão em ■ e locação no braço.

SUELEN- Porque era assim?

DANIEL - Porque eu tive uma briga com minha mãe e no antebraço é porque eu mordida por não gostar de oralizar. Aí depois mudou por que usavam pra fazer chacota, me chamavam de sapo, então eu resolvi mudar meu sinal.

SUELEN- Então, antes seu sinal era em ■?

DANIEL - Minha tia Surda que me deu este sinal em ■, depois eu mudei.

SUELEN- O primeiro sinal foi com quantos anos?

DANIEL - 2 anos

SUELEN- Sua tia é surda?

DANIEL - Isso.

SUELEN- Essa tia sabe Libras?

DANIEL - Ela é fluente em Libras, mas antes ela oralizava bem, tinha domínio da Língua Portuguesa perfeitamente. Ela ajudou na criação da associação de surdos de ■■■, este era o sinal dela (...) e depois mudou para esse (...). Ela disse que conhece muita gente em ■■■ e cresceu com o ■■■, estavam sempre juntos. Eu não sabia de nada, ela é da família da minha mãe. Quando ela descobriu que sou surdo, veio até mim. Ela teve de usar estratégias como imagens pra conversar comigo. Me mostrava alguma coisa e eu apontava. Assim ela me ensinava o sinal. Enquanto eu fazia o sinal, ficava imaginando a imagem na cabeça, parecia que eu formava o símbolo, e assim eu entendia. Eu mostrava pra minha mãe o sinal que tinha aprendido, por exemplo árvore. E ela respondia sim!

SUELEN- Isso foi com qual idade?

DANIEL - 3 anos.

SUELEN- Nossa, um bebê!

DANIEL - Sim, eu era bem pequeno. Minha mãe me ensinava ARVORE sempre, ou as frutas, eu sabia banana. Minha mãe pegava uma banana e me perguntava o sinal. Eu fazia e ela me parabenizava. Minha tia ficava olhando por curiosidade. Eu pensava em carro e minha mãe perguntava qual carro, eu respondia fazendo o gesto de um carro grande, mas era o sinal de caminhão. Eu falava caminhão, mas ela falava que era carro.

SUELEN- Você começou a aprender libras com 3 anos?

DANIEL - Comecei com 2 anos e depois deixei a libras com 14 anos porque tive depressão. Meu amigo surdo muito próximo morreu. A gente tinha muito contato e por conta da depressão eu esqueci a libras. Isso dos 14 até os 17 anos.

SUELEN- Seu amigo?

DANIEL - Sim, meu amigo, éramos muito próximos, e ele morreu, parece que foi um AVC. Minha mãe ficou muito preocupada comigo. Cuidou de mim, tentou me levar pra [REDACTED] pra visitar minha tia surda com a intenção de me deixar animado. Mas eu estranhei porque pensei que eles (primos) não me conheciam por ser surdo, ela disse que sim, me mostrou o documento, algumas fotos deles mas eu não me lembrava. Minha avó sabia de mim também que minha família tem 9 surdos.

SUELEN- Sua família tem 9 surdos?

DANIEL - Isso mesmo, 9 surdos. Quando ela estava grávida não teve nenhuma doença, só depois do nascimento que foi descobrir a surdez e percebeu que era genético, mas ela ficou muito feliz e amou muito. Ela gosta muito de mim.

SUELEN- Você nasceu surdo?

DANIEL - Sim, nasci surdo.

SUELEN- Com qual idade sua mãe percebeu sua surdez?

DANIEL - Eu tinha 11 meses.

SUELEN- Entendi. Foi rápido, né ?!

DANIEL - Sim, rápido!

SUELEN- Sua mãe sabe libras?

DANIEL - Então, no passado era um pouco fluente. Mas ela mudou e não aceitou Libras porque ela cortou os dedos e não conseguiu mais. Então chamou minha tia pra cuidar dessa parte. Ela me ajudava com a Língua Portuguesa, compartilhava comigo com gestos, era fácil.

SUELEN- Então, você nasceu surdo e aos 11 meses descobriram sua surdez. E aí você começou a aprender libras com 2 anos. Quando foi que você abandonou a Libras?

DANIEL - 14 anos.

SUELEN- Porque seu amigo morreu?

DANIEL - Sim.

SUELEN- Mas, como você se comunicava depois?

DANIEL - A pessoa da família que eu tinha mais contato era essa tia. Em [REDACTED] eu não sabia de nada e não conhecia nenhum surdo. Lá encontrei um senhor de 60 anos que era surdo e me ensinou várias coisas. Eu procurei bastante até formar um grupo de 19 surdos. A gente combinava os sinais e aprendia. Até que uma pessoa veio dizer que aquele senhor tinha morrido, que apoiava os surdos.

SUELEN- Por exemplo, aos 14 você parou com a libras, como foi?

DANIEL - Dos 14 até os 17 anos. Antes já tinham me ensinado, depois esse amigo morreu e eu parei com a libras, o tempo passou. Aí eu encontrei o [REDACTED], começamos a conversar e ensinei pra ele os sinais, mas ele se afastou de mim. Isso me assustou e perguntei porque e ele disse que fica “preso” na família, e eu falei que não tinha problema, eu respeito. Disse que a mãe não aceitava Libras. Minha mãe conversou com a mãe dele e explicou sobre a Lei da Libras. Combinei com os surdos de ir visitar o [REDACTED], mas ele respondia só em gestos. Como estratégia eu mostrava imagens, por exemplo coelho, mas ele fazia gestos. Eu mostrei várias imagens pra ensinar ele, mas ele continuava se afastando e me ignorando. Mas não tem problema, fomos ter contato com outros surdos.

SUELEN- Depois dos 17 você voltou a ter contato com o [REDACTED]?

DANIEL - Pouco, algumas vezes ele me chamava dizendo que queria aprender Libras, eu aceitava e voltei a ter mais contato com ele, falei pra fazer um curso, eu não precisava pois tinha fluência da minha tia surda que me falava pra estudar o dicionário de libras pra praticar, lia bastante, usava o notebook, acho importante para aprender, mas aprendi um pouco. Antes quando não era fluente eu sofria muito, porque em [REDACTED] aprender libras, são Paulo aprender libras e aqui eu não conhecia libras, nunca tinha visto do Tocantins. O CAS me ajudou com livros para eu aprender e ajudar os surdos.

SUELEN- Hoje você tem quantos anos?

DANIEL - 21.

SUELEN – Jovem, com qual idade você ingressou na escola?

DANIEL - Aos 7 anos.

SUELEN- Você já sabia Libras?

DANIEL - Eu sabia um pouco, mas os ouvintes não aceitavam Libras. Reprovi 3 vezes na primeira série e passei por 5 escolas inclusivas. Na escola particular eu reprovei e fui para uma escola pública inclusiva. Sentei na minha carteira e não estava entendendo nada, nunca tinha entendido português. As imagens eu conhecia pois tinha aprendido com minha tia. Por exemplo:

coelho, eu fazia o gesto, mas a sala não conhecia. Na 6ª série um professor ouvinte colocou alguns materiais de Libras na sala.

SUELEN- Isso foi em [REDACTED]?

DANIEL - Não, [REDACTED]. Então aqueles materiais estavam na parede. Um ouvinte veio até mim e começou a falar oralmente e não entendi. Mas eu assustei porque o professor me disse 'oi' em libras e me disse que já tinha feito uma pós graduação em tradução e interpretação. Me surpreendeu, perguntei se ele sabia Libras e ele respondeu que sim. Os ouvintes também começaram a se apresentar pra mim em Libras, o que me deixou surpreso. Perguntei o professor se foi ele que ensinou e ele disse que sim, a um tempo atrás. Então eu estava com meu colega, não era cola, era pra responder uma atividade de configuração de mãos, o professor nos deu nota 10. Era a disciplina de história.

SUELEN- As outras disciplinas tinha intérprete?

DANIEL - Não tinha, só esse professor. Da 6ª até o 9º era AEE. Eu nunca tinha entrado lá, tinha vários materiais didáticos.

SUELEN- No AEE tinha intérprete que sabia Libras?

DANIEL - Sim, ele sabia e tinha Surdo também, os dois juntos. Eu não conhecia o que era aquilo.

SUELEN- Depois você se mudou para Porto para estudar no Letras Libras?

DANIEL - Então, é uma história da minha família. Eu sonhava em fazer o Letras Libras em Goiânia na UFG ou em Porto Nacional, eu perguntei a minha família e todos queriam na UFG, mas minha mãe falou que em Porto era melhor. Então, obedeci minha mãe e fiz aqui. O vestibular foi em Gurupi. Fiz a prova, depois a redação que fiz muito rápido, o [REDACTED] achou muito estranho. Depois que saiu o resultado, vi que tinha sido aprovado. Me deram os parabéns e me mudei pra Porto. Começou em março e eu não conhecia ninguém. Encontrei o [REDACTED] porque me lembrava dele no passado, o [REDACTED] já me conhecia também. Eu me dei conta que quando criança eu era melhor, mas agora eu estava ruim, pois tinha esquecido tudo, mudou. Eu sabia pouco, tinha poucos contatos. Estava muito tímido e me sentei na cadeira. Lá na minha casa eu estava com depressão e ficava pensando em morrer porque eu sou Surdo. O [REDACTED] percebeu e me deu algumas orientações em particular na sala dos professores sobre psicólogo. Eu entendi e deixei isso pra lá e tive coragem de ajudar Surdos e ouvintes, estimular para aprender.

SUELEN- Você gosta do Letras Libras?

DANIEL - Sim, gosto muito, acho ótimo.

SUELEN- Você tem muitos amigos Surdos aqui?

DANIEL – Sim, tenho contato com Surdos de vários lugares.

SUELEN- Quando você está com seus amigos, gosta de histórias, piadas?

DANIEL - Em Porto é pouco, nas férias praia divertir com amigos Surdos e ouvintes pra beber etc. Aqui é pouco nas férias, é melhor em [REDACTED], lá conversa muito mais, e também em [REDACTED].

SUELEN- Você sabe piadas ou histórias em libras?

DANIEL - Eu gosto mais de palhaço, em [REDACTED] tem. Aqui em Porto tem pouco.

SUELEN- Você gosta de assistir no youtube contos, história em libras?

DANIEL - No youtube tem o [REDACTED], eu conheço ele porque cresci junto. Gosto de muitas coisas do youtube, tem poesia, tem a TV INES, gosto e acho maravilhoso. Não é pra aprender libras, só sobre piadas eu acho maravilhoso.

SUELEN- Você pode falar uma piada ou história em Libras?

DANIEL - Então, os surdos não sabem nada sobre sexo, precisava de uma estratégia, eu ensinei como colocar um preservativo, e pedi pra repassar essa informação mas ele sempre ficam provocando.

SUELEN – Ok, quer complementar algo?

DANIEL – Não.

SUELEN – Então, vamos pra próxima etapa.

TRANSCRIÇÃO ERICK

SUELEN – Bom dia! Obrigada por aceitar participar da pesquisa como voluntário. Você é livre para desistir a qualquer momento. Agora vou explicar, novamente, as etapas da avaliação. Qualquer dúvida pode me perguntar. (Explicação das etapas do teste).

ERICK – Ok, entendi.

SUELEN- Qual seu sinal?

ERICK- Este é meu sinal (...). Eu me chamo [REDACTED]

SUELEN- Por que seu sinal é assim?

ERICK - Porque tenho uma cicatriz [REDACTED], um filtro de agua caiu em cima de mim quando criança.

SUELEN- Com que idade mais ou menos isso aconteceu?

ERICK - Aos 5 anos, era bem jovem, eu subi e caí.

SUELEN- Quem te deu esse sinal?

ERICK - Quando eu estudava na escola [REDACTED], eu fazia terapia da fala pra me ensinar o alfabeto e uma professora ouvinte me deu esse sinal, faz muito tempo.

SUELEN- Qual idade tinha quando te deram esse sinal?

ERICK - 8 anos.

SUELEN- A professora te ensinava a oralizar e também Libras?

ERICK - Não, só oralizar e me deu o sinal. Não tinha Libras. Como temas difícil bater papo nome carro, arvore, barco, etc... sinal porque percebia bater papo falar.

SUELEN- Quando aconteceu seu primeiro contato com a oralização você já sabia Libras?

ERICK - Eu não sabia Libras de verdade mas, na hora do intervalo tinha contato com outros surdos e conversávamos em Libras. Dentro da sala com a fonoaudióloga era só oralização não tinha Libras, só podia conversar com palavras em português. Isso foi mais ou menos na 1ª série.

SUELEN- Você dentro da sala só fazia fono, mas fora tinha contato com surdos.

ERICK - Sim, surdos.

SUELEN- Com que idade?

ERICK - 8,9,10, 15 surdos.

SUELEN- Como você conheceu os outros surdos?

ERICK - Os meus amigos surdos foram mudando e eu fiquei muitos anos aqui mas, depois os surdos voltaram pra cá.

SUELEN- Mais aqui agora no Letras: Libras?

ERICK - Sim, mais aqui no letras libras, muitos novos.

SUELEN- Você lembra como foi seu primeiro contato com surdo?

ERICK - O [REDACTED] foi meu primeiro contato, depois [REDACTED], e o [REDACTED] foi o primeiro contato no CAS.

SUELEN- Dentro do CAS?

ERICK - Sim, dentro do CAS só Libras.

SUELEN- Você tinha que idade?

ERICK - 15.

SUELEN- Já era adolescente?

ERICK - Sim, já era adolescente. Porque eu deixei a fono e me mudei pra estudar professor difícil, eu era único surdo no meio dos ouvintes, eu tinha paciência, parece português nada, só oralmente e eu difícil ruim. Sofri muito difícil, porque alguns me ajudavam como tema escrever.

SUELEN- Por exemplo, você entrou no CAS aprendeu Libras com contato com os surdos, mas antes como você se comunicava, só oralmente?

ERICK - Só oralmente, um pouquinho, mas difícil eu não gosto. Libras eu gosto mais eu sofria ensino fundamental precisava de paciência porque era difícil. No ensino fundamental eu era o único surdo. Colava na disciplinas: geografia, gramática, português etc, Mas, eu sabia matemática e a gente trocava muito.

SUELEN- Depois que você entrou no CAS e aprendeu Libras, melhorou na escola?

ERICK - Não porque certificado só. Contato mesmo surdos associação contato mesmo encontrar é melhor.

SUELEN- Tinha intérprete na escola?

ERICK - Não tinha.

SUELEN- Nunca teve até se formar?

ERICK - Nunca tive. Mas no ensino médio difícil, ensino fundamental difícil eu sentir pensei melhor no senai, eu aproveitar e tentei e entrei no curso de 2 anos. Eu aceitei e tinha intérprete bom me ensinou como tema difícil aprender português bom entender claro. Porque contexto ensino fundamental eu entender parece desenvolver melhor.

SUELEN- Como é a comunicação com sua família?

ERICK - Comunico mas, conversamos mais por meio da oralização, Libras é pouco. A Libras é simples, não é fluente. Mãe, pai, irmãos, família todos sabem pouco Libras.

SUELEN- Sabem só os sinais básicos: água, saber, comer...

ERICK - Sim, essas coisas sabe. Eu olho com cuidado eles me ajudam eu ajudo eles.

SUELEN- Você ensina libras pra sua família?

ERICK - Sim, Libras pouco tempo porque trabalho aí é difícil.

SUELEN- Mas sua família tem vontade de aprender, é aberta?

ERICK - Sim, aberta.

SUELEN- Então, não te obrigam a oralizar?

ERICK - Não, é livre.

SUELEN- Ótimo, né?! Outros surdos tem muita dificuldade com a família porque as vezes obriga a oralizar.

ERICK – Sim, eu me sinto muito feliz no Letras: Libras, no 1º, 2º período eu gostei muito. Parece desenvolver, aprender e abrir a mente, parece curso passado aprender mas aqui aprender mais abrir mente materiais coisas Suelen me ensinar palavras várias disciplinas consigo desenvolver. Gosto muito.

SUELEN- Fico muito feliz de perceber isso. Agora aqui no Letras: Libras você tem muitos amigos surdos?

ERICK - Sim, aqui tem muitos surdos, todos os períodos contatos, é muito bom.

SUELEN- Você gosta de histórias, piadas essas coisas em libras?

ERICK - Um pouco porque mais pessoas Letras: Libras, por exemplo, [REDACTED] percebe pessoa como jeito expressão faz o jeito da pessoa profissional possível fazer outra pessoa engraçado letras libras copiar lembra piada é letras libras meu amigo várias piadas entendeu.

SUELEN- Você gosta?

ERICK - Sim, gosto muito.

SUELEN- Você assiste no youtube?

ERICK - Sim, vejo um pouco porque contato Libras ver piada horas libras piadas coisas perceber.

SUELEN- Você sabe piada?

ERICK - como tema expressão tem.

SUELEN- Você pode me contar uma piada surda?

ERICK - Surdo piada [REDACTED] imita o jeito de andar coisas gay piada jeito coisas [REDACTED] não mudar eu namorar você não, outra mulher eu gosto certo mulher.

SUELEN- Você conhece a piada da árvore surda?

ERICK - Árvore surda?

SUELEN- Sim, árvore surda.

ERICK - chapeuzinho vermelho?

SUELEN- Não, árvore surda.

ERICK – Não conheço.

SUELEN- Conhece sim, eu já expliquei dentro da disciplina português para surdos, você lembra? Eu mostrei o vídeo do homem que viu as arvores

ERICK - Lembro um pouco, eu estava junto do [REDACTED], ah lembro do vídeo. Legal.

SUELEN- Você nasceu surdo?

ERICK - Sim, nasci surdo.

SUELEN- Foi genético?

ERICK - Sim, genético porque primo, casou a muito tempo vovó surdos 5.

SUELEN- Na sua família?

ERICK - 5 primos surdos, vários. Mas não [REDACTED], outro lugar. Longe, em outras cidades.

SUELEN- Você tem contato com eles?

ERICK - Contato com 2, esse aqui porque muito fechado, mora zona rural, esse outro morreu porque comeu quente e depois entrou na água e morreu, não pode.

SUELEN- Todos eles nasceram surdos?

ERICK - Sim, nasceram surdos. Só 4 estão vivos.

SUELEN- Pronto. Quer falar mais alguma coisa?

ERICK - Não.

TRANSCRIÇÃO EMILIO

SUELEN – Bom dia! Tudo bem? Obrigada por aceitar participar da minha pesquisa. Você é livre para desistir a qualquer momento. Vou explicar as etapas do teste de agora. (explicação das etapas do teste).

EMILIO – Ok.

SUELEN- Qual seu sinal?

EMILIO - Assim (...).

SUELEN- Quem te deu esse sinal? (pergunta 2x)

EMILIO - sinal assim (...). Eu cresci e me dar esse sinal amigo surdo [REDACTED] me ajudou sinal.

SUELEN- Qual idade mais ou menos?

EMILIO - 26.

SUELEN- 26 na época?

EMILIO - Não, antes eu tinha 10.

SUELEN- Então, te deram o sinal aos 10 e agora você tem 26?

EMILIO - Isso.

SUELEN- Antes disso você sabia Libras?

EMILIO - Não. Não sabia nada de Libras, só observava os ouvintes, sendo eu o único surdo do meio, era desconfortável. Na escola, na família não tinha intérprete e minha mãe ficava pensando o que fazer pois não tinha nada. Meu irmão fazia datilografia no curso e eu fui aprendendo, mas não era Libras, só alfabeto manual.

SUELEN- Você nasceu surdo? Quando era bebê era ouvinte ou surdo?

EMILIO - Completamente surdo. Minha mãe teve uma alergia e quando nasci ela falava comigo, mas eu não respondia. Só depois ela foi entender que eu era surdo e depois veio o diagnóstico.

SUELEN- Como é a comunicação com sua família, com sua mãe?

EMILIO - Eu não converso com minha mãe, ela fala oralmente comigo mas eu não entendo. Não existe comunicação.

SUELEN- Somente gestos?

EMILIO - Sim, todos oralizam e eu não entendo. Com meu irmão converso um pouco e entendo, mas com os demais eu fico alheio a tudo.

SUELEN- Como é a comunicação com seu irmão?

EMILIO - Meu irmão e irmã me contam as coisas e entendo bem, mas minha mãe, nossa, não entendo, sempre oralizando. Meu irmão me ajuda, mas minha mãe fala oralmente daí eu deixo pra lá.

SUELEN- Então, a comunicação com seu irmão é melhor?

EMILIO - Sim.

SUELEN- Ele sabe libras?

EMILIO - Sim, sabe. Ele fez um curso.

SUELEN- Ele é homem ou mulher?

EMILIO - Homem, ele se chama [REDACTED].

SUELEN- Só tem esse irmão?

EMILIO - Não, só nós dois.

SUELEN- Vocês dois conversam em libras?

EMILIO - Ele é mais fluente do que eu, pois fez um curso em [REDACTED].

SUELEN- Ele sabe Libras mais do que você?

EMILIO - Sim.

SUELEN- Diferente, né?!

EMILIO - Pois é, ele já está bem melhor que eu, ele fez o curso com 23 anos.

SUELEN- Como foi seu primeiro contato com a Libras?

EMILIO - Contato em [REDACTED]? (solicita confirmação por meio de expressão facial).

SUELEN- Não sei...

EMILIO - Em [REDACTED] eu não tive contato. Comecei a ter contato com o [REDACTED], nós dois surdos e também com meu irmão. Porque os ouvintes oralizando e como eu faria isso? O Lucas foi embora para [REDACTED] e eu e meu irmão pessoa, então chamei meu irmão para interpretar, ele estava me chamando pra jogar bola. Eu gosto muito de jogar bola. O contato com os ouvintes lá eu entendia por meio do meu irmão e com observações também.

SUELEN- Você começou seu contato com o surdo [REDACTED] com qual idade?

EMILIO - O [REDACTED] com 13 e eu com 18.

SUELEN- 8 anos?

EMILIO - Sim, eu estava no IFTO com o [REDACTED], mas ele não gostou do IFTO e veio para Porto, então fiquei sozinho, não tinha intérprete.

SUELEN- o [REDACTED] sabe Libras?

EMILIO - Sim.

SUELEN- Com 8 anos ele já sabia Libras?

EMILIO - Sim, já. Ele 13 e eu 18.

SUELEN- Você tinha 18 ou 8? Não entendi. Por exemplo, antes você não sabia nada, não conhecia o [REDACTED], aí você encontrou ele. Isso foi com qual idade?

EMILIO - Olha, o [REDACTED] foi pra [REDACTED], aí eu fiquei sozinho no IFTO esperando. Passou o tempo e eu encontrei ele com 13 e eu com 18 e voltamos a ter contato. Mas antes o Lucas com 8 anos e depois 13 começou a ter contato comigo e mudou para [REDACTED]. Um tempo depois a gente se encontrou com 18 anos, morava perto da minha casa. Eu tinha dificuldade pra estudar e o [REDACTED] já sabia. Um surdo de [REDACTED] me ajudou porque eu não sabia nada. E agora estou em Porto.

SUELEN- Você nasceu surdo. Como foi a comunicação na sua infância?

EMILIO - Porque eu cresci e não ia, só ficava em casa com muita paciência. Minha mãe nem usava gestos. Eu pensei, escrevia e desenhava sozinho. Então, eu não conversava. Meu irmão trabalhava e eu ficava em casa o tempo todo desenhando. Eu queria fazer algo mas minha mãe não deixava. Eu chorava muito quando tinha 8 anos. Meu tio ficava comigo e eu gostava, mas da minha mãe não porque se divertiam oralizando e eu não entendia.

SUELEN- Como era na escola? Tinha professores que sabiam Libras? Ninguém te ensinou nada?

EMILIO - Na escola não tinha nada de Libras, só português oral. Todos os professores só oralizavam. Quando tinha prova eu perguntava como era pra fazer mas eles pediam pra eu me esforçar. Eu entregava a prova e ia pra casa reclamar pra minha mãe porque não tinha intérprete. Mas não adiantava, ela ficava muito nervosa. Aí eu pensei, depois que terminar a escola eu estudar e ler não sabia mas Libras sim eu gosto.

SUELEN- E agora?

EMILIO - Hoje eu sei os sinais, palavras, se não sei pergunto ao [REDACTED], vou perguntando o sinal e as palavras pra saber Libras. O [REDACTED] me ajuda.

SUELEN- Você gosta de histórias e piadas em Libras?

EMILIO - Surdo gostar.

SUELEN- Piada, você conhece?

EMILIO -Oralizar?

SUELEN-Não, piada, coisas engraçadas.

EMILIO - Quando estou batendo papo com surdos, é engraçado, rio muito, mas com ouvintes não. Com ouvintes é só em português. Com os surdos é divertido.

SUELEN – Ok, pronto.

APÊNDICE F: PROTOCOLO DE REGISTRO E ANÁLISE

De Felipe Venâncio Barbosa adaptado por Suelen S. de Oliveira

Triagem da Habilidades linguísticas na Língua Brasileira de Sinais (Libras)

Nome: Arthur	Idade: 44
Data de Aplicação: 14/10/2019	Início de Aquisição de Língua: 16 anos

Parte 1 – Interação		
	Pontuação	Observação
1. Respeita turno comunicativo?	1	
2. Mantém contato de olho?	1	
3. Mantém tópico da conversa?	1	
4. Apresenta intensão comunicativa?	1	
5. Faz revisões quando apresenta quebras?	0	
6. Pede esclarecimentos quando não compreende?	0	
7. Comporta-se adequadamente no ambiente comunicativo?	1	
Subtotal 1: 5		

Parte 2 – Narrativa		
	Pontuação	Observação
1. Apresenta todos os eventos e personagens?	0	
2. Foi organizada cronologicamente com adequação?	0	
3. Foi clara?	0	
4. Apresentou uso de estruturas sintáticas completas?	0	
5. Apresentou uso de classificadores (verbos depictivos)?	1	
6. Apresentou organização espacial?	0	
7. Marcou os eventos temporalmente?	0	
Subtotal 2: 1		

Parte 3 – Compreensão de Ordens		
	Pontuação	Observação
1. Coloque o lápis dentro do copo.	0	
2. Coloque o copo sobre o papel.	1	
3. Coloque o copo longe do papel.	0	
4. Coloque o lápis debaixo do papel.	1	
5. Coloque o papel entre o copo e o lápis.	1	
6. Pegue o lápis e o papel.	1	
7. Quando eu pegar o lápis, você pega o copo.	0	
Subtotal 2: 4		

Partes 4 e 5 – Nomeação de Figura e Formação de Frases			
CM não marcada + M simples	Pontuação	Frase formada	Pontuação
barco	1	Barco vela soprado pelo vento	1
livro	1	Livro de capa dura com várias páginas	0
copo	1	Copo cilíndrico vidro beber (pequena pausa) água	1
bola	1	Bola colorida	1
cachorro	1	Cachorro com língua pra fora e orelhas abaixadas	1
CM não marcada + M interno da mão			
chave	1	(classificador de trancar com chave)	0
macaco	1	Parece macaco pequeno, não médio	0
barata	1	(classificador de esmagar barata)	1
alface	1	(classificador de cortar alface) e tomate misturar.	1
trem	1	Trem fumaça	0
CM marcada + M simples			

xícara	1	(classificador de colocar café na xícara e beber)	0
cadeira	1	(Aponta a cadeira que está sentado) Diferente, outra.	0
flor	1	(classificador de cheirar a flor e entregar)	1
cobra	1	Cobra rastejar, pequena, grande	1
coruja	1	Eu vi uma coruja aqui, em frente ao restaurante (classificador de olho grande da coruja).	1
CM marcada + M interno das mãos			
tesoura	1	Tesoura cortar roupa, cabelo.	1
zebra	1	Zebra outro país, negro (referência a África).	1
pato	1	Pato nadar água.	0
lua	1	(classificador de lua) noite.	0
laço	1	Laço cabelo mulher, laço vermelho.	1
Subtotal 4: 20		Subtotal 5: 12	

CM = Configuração de Mão; M = Movimento de mão

RESULTADO DA TRIAGEM

Níveis	Resultados	Observações
Pragmático	5	Falha
Discursivo	1	Falha
Sintático	3	Falha
Fonético-Fonológico	20	Passa
Semântico	12	Falha

Observações:

Resultado geral da Triagem: Falha.

Nome: Amanda		Idade: 26
Data de Aplicação:	Início de Aquisição de Língua:	

Parte 1 – Interação		
	Pontuação	Observação
1. Respeita turno comunicativo?	1	
2. Mantém contato de olho?	1	
3. Mantém tópico da conversa?	1	
4. Apresenta intensão comunicativa?	1	
5. Faz revisões quando apresenta quebras?	1	
6. Pede esclarecimentos quando não compreende?	1	
7. Comporta-se adequadamente no ambiente comunicativo?	1	
Subtotal 1: 7		

Parte 2 – Narrativa		
	Pontuação	Observação
1. Apresenta todos os eventos e personagens?	0	
2. Foi organizada cronologicamente com adequação?	1	
3. Foi clara?	1	
4. Apresentou uso de estruturas sintáticas completas?	0	
5. Apresentou uso de classificadores (verbos depictivos)?	1	
6. Apresentou organização espacial?	1	
7. Marcou os eventos temporalmente?	1	
Subtotal 2: 5		

Parte 3 – Compreensão de Ordens		
	Pontuação	Observação
1. Coloque o lápis dentro do copo.	1	
2. Coloque o copo sobre o papel.	1	
3. Coloque o copo longe do papel.	1	
4. Coloque o lápis debaixo do papel.	1	
5. Coloque o papel entre o copo e o lápis.	1	
6. Pegue o lápis e o papel.	1	
7. Quando eu pegar o lápis, você pega o copo.	1	
Subtotal 2: 7		

Partes 4 e 5 – Nomeação de Figura e Formação de Frases			
CM não marcada + M simples	Pontuação	Frase formada	Pontuação
barco	1	Barco vela.	0
livro	1	(Classificador de folhear livro)	0
copo	1	Eu peguei um copo com água e bebi.	1
bola	1	Bola jogar vôlei.	1
cachorro	1	Coloquei a coleira no cachorro	1
CM não marcada + M interno da mão			
chave	1	Chave serve para abrir e fechar a porta da minha casa.	1
macaco	1	Macaco surdo que fica brincando com objetos e uma mulher lá dos E.U.A pesquisa ela.	1
barata	1	Barata, insetos comem roupas.	1
alface	1	Saudável e bom pra pele.	1
trem	1	Usava antigamente para viajar, mulheres de roupas chic.	1
CM marcada + M simples			
xícara	1	Gosto de beber café.	1

cadeira	1	(aponta pra cadeira) diferente cadeira de mesa, tenda.	0
flor	1	(classificador de jardim ou canteiro de flores)	0
cobra	1	Mordida de cobra.	0
coruja	1	Coruja consegue girar a cabeça até atrás da cabeça.	1
CM marcada + M interno das mãos			
tesoura	1	O barbeiro usa a tesoura para cortar cabelo.	1
zebra	1	Zebra é próprio da África.	1
pato	1	(Classificador de pato)	0
lua	1	Lua, noite escura. Lua combina mulher.	1
laço	1	Laço usa no pescoço, só.	1
Subtotal 4: 20		Subtotal 5: 15	

CM = Configuração de Mão; M = Movimento de mão

RESULTADO DA TRIAGEM

Níveis	Resultados	Observações
Pragmático	7	Passa
Discursivo	5	Falha
Sintático	7	Passa
Fonético-Fonológico	20	Passa
Semântico	15	Falha

Observações:

Resultado geral da Triagem: Falha.

Nome: Bianca		Idade: 22
Data de Aplicação:	Início de Aquisição de Língua: 13	

Parte 1 – Interação		
	Pontuação	Observação
1. Respeita turno comunicativo?	1	
2. Mantém contato de olho?	1	
3. Mantém tópico da conversa?	1	
4. Apresenta intensão comunicativa?	1	
5. Faz revisões quando apresenta quebras?	1	
6. Pede esclarecimentos quando não compreende?	1	
7. Comporta-se adequadamente no ambiente comunicativo?	1	
Subtotal 1: 7		

Parte 2 – Narrativa		
	Pontuação	Observação
1. Apresenta todos os eventos e personagens?	1	
2. Foi organizada cronologicamente com adequação?	1	
3. Foi clara?	1	
4. Apresentou uso de estruturas sintáticas completas?	1	
5. Apresentou uso de classificadores (verbos depictivos)?	1	
6. Apresentou organização espacial?	1	
7. Marcou os eventos temporalmente?	1	
Subtotal 2: 7		

Parte 3 – Compreensão de Ordens		
	Pontuação	Observação
1. Coloque o lápis dentro do copo.	1	
2. Coloque o copo sobre o papel.	1	
3. Coloque o copo longe do papel.	1	
4. Coloque o lápis debaixo do papel.	1	
5. Coloque o papel entre o copo e o lápis.	1	
6. Pegue o lápis e o papel.	1	
7. Quando eu pegar o lápis, você pega o copo.	1	
Subtotal 2: 7		

Partes 4 e 5 – Nomeação de Figura e Formação de Frases			
CM não marcada + M simples	Pontuação	Frase formada	Pontuação
barco	1	Eu vi na TV um barco e pensei: que delícia, queria está lá navegando.	1
livro	1	A professora mandou a gente estudar, então, peguei o livro e estudei.	1
copo	1	Estava com sede, procurei um copo para beber água.	1
bola	1	Brinquei em casa com uma bola.	1
cachorro	1	Pedia o meu pai um cachorro, no meu aniversário ele me deu de presente	1
CM não marcada + M interno da mão			
chave	1	Esqueci minha chave na casa da minha mãe	1
macaco	1	Vi na televisão e não acreditei mas quando vi de perto achei lindo.	1
barata	1	Dormi e sonhei que estava coberta de baratas, era só um pesadelo.	1
alface	1	Não queria comer mas é bom pra ficar forte.	1

trem	1	O carro parou para o trem passar.	1
CM marcada + M simples			
xícara	1	Quando alguém me visita eu preparo café e sirvo na xícara	1
cadeira	1	Na minha casa não tem cadeira, eu pego da vizinha.	1
flor	1	Minha mãe ama flores, então, resolvi comprar pra ela.	1
cobra	1	Minha vó me contou uma história de uma cobra gigante que ia engolir um barco, mas os tripulantes oraram e a cobra voltou pro fundo do mar.	1
coruja	1	Me assustei quando vi a coruja girar a cabeça.	1
CM marcada + M interno das mãos			
tesoura	1	Fui ao salão cortar as pontas e não gostei porque cortou demais.	1
zebra	1	Eu estava cavalgando quando avistei uma zebra, o cavalo se apaixonou e começou a segui-la.	1
pato	1	Na fazenda tem muitos patos nadando enfileirados.	1
lua	1	Fui a fazenda com a família e nos sentamos do lado de fora para observar a lua.	1
laço	1	Minha família comprou um laço e me deu.	1
Subtotal 4: 20		Subtotal 5: 20	

CM = Configuração de Mão; M = Movimento de mão

RESULTADO DA TRIAGEM

Níveis	Resultados	Observações
Pragmático	7	Passa
Discursivo	7	Passa
Sintático	7	Passa
Fonético-Fonológico	20	Passa
Semântico	20	Passa

Observações:

Resultado geral da triagem: Passa.

Nome: Bruno		Idade: 22
Data de Aplicação:	Início de Aquisição de Língua: 14	

Parte 1 – Interação		
	Pontuação	Observação
1. Respeita turno comunicativo?	1	
2. Mantém contato de olho?	1	
3. Mantém tópico da conversa?	1	
4. Apresenta intensão comunicativa?	1	
5. Faz revisões quando apresenta quebras?	0	
6. Pede esclarecimentos quando não compreende?	1	
7. Comporta-se adequadamente no ambiente comunicativo?	1	
Subtotal 1: 6		

Parte 2 – Narrativa		
	Pontuação	Observação
1. Apresenta todos os eventos e personagens?	0	
2. Foi organizada cronologicamente com adequação?	0	
3. Foi clara?	0	
4. Apresentou uso de estruturas sintáticas completas?	0	
5. Apresentou uso de classificadores (verbos depictivos)?	1	
6. Apresentou organização espacial?	1	
7. Marcou os eventos temporalmente?	1	
Subtotal 2: 3		

Parte 3 – Compreensão de Ordens		
	Pontuação	Observação
1. Coloque o lápis dentro do copo.	1	
2. Coloque o copo sobre o papel.	1	
3. Coloque o copo longe do papel.	1	
4. Coloque o lápis debaixo do papel.	1	
5. Coloque o papel entre o copo e o lápis.	1	
6. Pegue o lápis e o papel.	1	
7. Quando eu pegar o lápis, você pega o copo.	0	
Subtotal 2: 6		

Partes 4 e 5 – Nomeação de Figura e Formação de Frases			
CM não marcada + M simples	Pontuação	Frase formada	Pontuação
barco	1	Barco grande um navio.	1
livro	1	Livro pequeno.	1
copo	1	(Classificador de copo cair)	0
bola	1	Bola furada.	1
cachorro	1	Cachorro sujo.	1
CM não marcada + M interno da mão			
chave	1	Chave perdeu.	1
macaco	1	Macaco lindo.	1
barata	1	Barata pequena.	1
alface	1	Alface grande.	1
trem	1	O trem é comprido.	1
CM marcada + M simples			
xícara	1	Café quente queimei a língua.	1
cadeira	1	Cadeira chic.	1
flor	1	Flores coloridas são lindas.	1
cobra	1	Cobra grande!	1
coruja	1	(Classificador de coruja)	0

CM marcada + M interno das mãos			
tesoura	1	Tesourinha.	0
zebra	1	Zebra é listrada.	1
pato	1	(Classificador de pato andando) pequeno.	0
lua	1	A lua é linda.	1
laço	1	Laço pequeno no pescoço combina pra usar com colete.	1
Subtotal 4: 20		Subtotal 5: 16	

CM = Configuração de Mão; M = Movimento de mão

RESULTADO DA TRIAGEM

Níveis	Resultados	Observações
Pragmático	5	Passa
Discursivo	3	Falha
Sintático	6	Falha
Fonético-Fonológico	20	Passa
Semântico	16	Passa

Observações:

Resultado geral da triagem: Falha

Nome: Clara	Idade: 25
Data de Aplicação:	Início de Aquisição de Língua: 16

Parte 1 – Interação		
	Pontuação	Observação
1. Respeita turno comunicativo?	1	
2. Mantém contato de olho?	1	
3. Mantém tópico da conversa?	0	
4. Apresenta intensão comunicativa?	1	
5. Faz revisões quando apresenta quebras?	0	
6. Pede esclarecimentos quando não compreende?	1	
7. Comporta-se adequadamente no ambiente comunicativo?	1	
Subtotal 1: 5		

Parte 2 – Narrativa		
	Pontuação	Observação
1. Apresenta todos os eventos e personagens?	1	
2. Foi organizada cronologicamente com adequação?	1	
3. Foi clara?	0	
4. Apresentou uso de estruturas sintáticas completas?	0	
5. Apresentou uso de classificadores (verbos depictivos)?	1	
6. Apresentou organização espacial?	1	
7. Marcou os eventos temporalmente?	1	
Subtotal 2: 5		

Parte 3 – Compreensão de Ordens		
	Pontuação	Observação
1. Coloque o lápis dentro do copo.	1	
2. Coloque o copo sobre o papel.	1	
3. Coloque o copo longe do papel.	1	
4. Coloque o lápis debaixo do papel.	1	
5. Coloque o papel entre o copo e o lápis.	1	
6. Pegue o lápis e o papel.	1	
7. Quando eu pegar o lápis, você pega o copo.	1	
Subtotal 2: 7		

Partes 4 e 5 – Nomeação de Figura e Formação de Frases			
CM não marcada + M simples	Pontuação	Frase formada	Pontuação
barco	1	Barco ventou.	0
livro	1	Ler livro.	0
copo	1	(classificador de copo)	0
bola	1	Bola, vôlei e futebol.	1
cachorro	1	(classificador de cachorro)	0
CM não marcada + M interno da mão			
chave	1	Abrir a porta com chave.	1
macaco	1	(classificador de macaco)	0
barata	1	Vi no chão barata e esmaguei.	1
alface	1	Comer alface.	1
trem	1	(classificador de trem)	0
CM marcada + M simples			
xícara	1	(classificador de beber algo na xícara)	0
cadeira	1	Sentar na cadeira.	1
flor	1	Flor cheirosa.	1
cobra	1	Cobra se preparou e deu o bote.	1

coruja	1	A coruja tem olhos grandes e gira a cabeça.	1
CM marcada + M interno das mãos			
tesoura	1	Cortei um papel com a tesoura.	1
zebra	1	(classificador de zebra)	0
pato	1	(classificador de pato)	0
lua	1	Eu admirei a lua cheia.	1
laço	1	Laço pode ser usado no cabelo e na roupa.	1
Subtotal 4:		Subtotal 5: 11	

CM = Configuração de Mão; M = Movimento de mão

RESULTADO DA TRIAGEM

Níveis	Resultados	Observações
Pragmático	5	Falha
Discursivo	5	Falha
Sintático	7	Passa
Fonético-Fonológico	20	Passa
Semântico	11	Falha

Observações:

Resultado geral da triagem: Falha

Nome: Daniel		Idade: 21
Data de Aplicação:	Início de Aquisição de Língua: 3	

Parte 1 – Interação		
	Pontuação	Observação
1. Respeita turno comunicativo?	1	
2. Mantém contato de olho?	1	
3. Mantém tópico da conversa?	1	
4. Apresenta intensão comunicativa?	1	
5. Faz revisões quando apresenta quebras?	0	
6. Pede esclarecimentos quando não compreende?	1	
7. Comporta-se adequadamente no ambiente comunicativo?	1	
Subtotal 1: 6		

Parte 2 – Narrativa		
	Pontuação	Observação
1. Apresenta todos os eventos e personagens?	1	
2. Foi organizada cronologicamente com adequação?	1	Inicialmente organizou de forma errada, mas depois arrumou corretamente.
3. Foi clara?	1	
4. Apresentou uso de estruturas sintáticas completas?	0	
5. Apresentou uso de classificadores (verbos depictivos)?	1	
6. Apresentou organização espacial?	1	
7. Marcou os eventos temporalmente?	1	
Subtotal 2: 6		

Parte 3 – Compreensão de Ordens		
	Pontuação	Observação
1. Coloque o lápis dentro do copo.	0	
2. Coloque o copo sobre o papel.	1	
3. Coloque o copo longe do papel.	0	
4. Coloque o lápis debaixo do papel.	0	
5. Coloque o papel entre o copo e o lápis.	1	
6. Pegue o lápis e o papel.	1	
7. Quando eu pegar o lápis, você pega o copo.	0	
Subtotal 2: 3		

Partes 4 e 5 – Nomeação de Figura e Formação de Frases			
CM não marcada + M simples	Pontuação	Frase formada	Pontuação
barco	1	Antigamente havia piratas em navios.	1
livro	1	Peguei um livro na estante e li.	1
copo	1	Enchi o copo d'água na torneira e bebi.	1
bola	1	Brincadeira com bola, criança gosta.	1
cachorro	1	Adotei um cachorro para cuidar com carinho.	1
CM não marcada + M interno da mão			
chave	1	Destranquei a porta e entrei na casa.	1
macaco	1	Entreguei uma banana por macaco e ele comeu.	1
barata	1	Barata é suja eu esmago pra tirar.	1
alface	1	Alface bom pra saúde.	1
trem	1	Eu nunca vi um trem, não conheço.	1
CM marcada + M simples			
xícara	1	Ferve a água, mistura com algo e açúcar e faz um chá para beber na xícara.	1

cadeira	1	Usa a cadeira para sentar e descansar, para conversar e estudar.	1
flor	1	Dei uma flor para minha namorada, ela amou.	1
cobra	1	A cobra é venenosa.	1
coruja	1	Perigoso coruja, ela pica a nossa cabeça.	1
CM marcada + M interno das mãos			
tesoura	1	Usa tesoura para cortar roupas e outras coisas.	1
zebra	1	Eu nunca vi uma zebra de perto.	1
pato	1	Eu tinha um pato na fazenda, amava, mas ele morreu.	1
lua	1	Amo ver a lua, é muito bonito, minha família também gosta.	1
laço	1	Minha mãe me deu um laço.	1
Subtotal 4: 20		Subtotal 5: 20	

CM = Configuração de Mão; M = Movimento de mão

RESULTADO DA TRIAGEM

Níveis	Resultados	Observações
Pragmático	6	Passa
Discursivo	6	Passa
Sintático	3	Falha
Fonético-Fonológico	20	Passa
Semântico	20	Passa

Observações:

Resultado geral da triagem: Passa.

Nome: Dante		Idade: 19
Data de Aplicação:	Início de Aquisição de Língua: 9	

Parte 1 – Interação		
	Pontuação	Observação
1. Respeita turno comunicativo?	1	
2. Mantém contato de olho?	1	
3. Mantém tópico da conversa?	1	
4. Apresenta intensão comunicativa?	1	
5. Faz revisões quando apresenta quebras?	1	
6. Pede esclarecimentos quando não compreende?	1	
7. Comporta-se adequadamente no ambiente comunicativo?	1	
Subtotal 1: 7		

Parte 2 – Narrativa		
	Pontuação	Observação
1. Apresenta todos os eventos e personagens?	1	
2. Foi organizada cronologicamente com adequação?	1	
3. Foi clara?	1	
4. Apresentou uso de estruturas sintáticas completas?	1	
5. Apresentou uso de classificadores (verbos depictivos)?	1	
6. Apresentou organização espacial?	1	
7. Marcou os eventos temporalmente?	1	
Subtotal 2: 7		

Parte 3 – Compreensão de Ordens		
	Pontuação	Observação
1. Coloque o lápis dentro do copo.	1	
2. Coloque o copo sobre o papel.	1	
3. Coloque o copo longe do papel.	1	
4. Coloque o lápis debaixo do papel.	1	
5. Coloque o papel entre o copo e o lápis.	1	
6. Pegue o lápis e o papel.	1	
7. Quando eu pegar o lápis, você pega o copo.	1	
Subtotal 2: 7		

Partes 4 e 5 – Nomeação de Figura e Formação de Frases			
CM não marcada + M simples	Pontuação	Frase formada	Pontuação
barco	1	Eu vou andar de barco.	1
livro	1	Leio livros de princesa.	1
copo	1	Vou pegar o copo para beber água.	1
bola	1	Eu vou jogar bola.	1
cachorro	1	O cachorro come osso	1
CM não marcada + M interno da mão			
chave	1	Esqueci a chave da porta.	1
macaco	1	O macaco come banana.	1
barata	1	A mulher tem medo de barata.	1
alface	1	Cortar alface para fazer salada.	1
trem	1	O homem chama com a buzina e chama as pessoas para entrar no trem.	1
CM marcada + M simples			
xícara	1	Coloca chá na xícara.	1
cadeira	1	Preciso sentar na cadeira.	1
flor	1	A flor é cheirosa.	1
cobra	1	A cobra é perigosa.	1

coruja	1	As corujas ficam acordadas durante a noite.	1
CM marcada + M interno das mãos			
tesoura	1	Tesoura corta papel.	1
zebra	1	O leão pegou a zebra.	1
pato	1	Pato vive no rio.	1
lua	1	Olho a lua, ela é linda.	1
laço	1	A mulher perdeu o laço.	1
Subtotal 4: 20		Subtotal 5: 20	

CM = Configuração de Mão; M = Movimento de mão

RESULTADO DA TRIAGEM

Níveis	Resultados	Observações
Pragmático	7	Passa
Discursivo	7	Passa
Sintático	7	Passa
Fonético-Fonológico	20	Passa
Semântico	20	Passa

Observações:

Resultado geral da triagem: Passa.

Nome: Erick	Idade: 21
Data de Aplicação:	Início de Aquisição de Língua: 15

Parte 1 – Interação		
	Pontuação	Observação
1. Respeita turno comunicativo?	1	
2. Mantém contato de olho?	1	
3. Mantém tópico da conversa?	0	
4. Apresenta intensão comunicativa?	1	
5. Faz revisões quando apresenta quebras?	1	
6. Pede esclarecimentos quando não compreende?	1	
7. Comporta-se adequadamente no ambiente comunicativo?	1	
Subtotal 1: 6		

Parte 2 – Narrativa		
	Pontuação	Observação
1. Apresenta todos os eventos e personagens?	0	
2. Foi organizada cronologicamente com adequação?	0	
3. Foi clara?	0	
4. Apresentou uso de estruturas sintáticas completas?	1	
5. Apresentou uso de classificadores (verbos depictivos)?	1	
6. Apresentou organização espacial?	1	
7. Marcou os eventos temporalmente?	1	
Subtotal 2: 4		

Parte 3 – Compreensão de Ordens		
	Pontuação	Observação
1. Coloque o lápis dentro do copo.	0	
2. Coloque o copo sobre o papel.	1	

3. Coloque o copo longe do papel.	0	
4. Coloque o lápis debaixo do papel.	0	
5. Coloque o papel entre o copo e o lápis.	1	
6. Pegue o lápis e o papel.	1	
7. Quando eu pegar o lápis, você pega o copo.	0	
Subtotal 2: 3		

Partes 4 e 5 – Nomeação de Figura e Formação de Frases			
CM não marcada + M simples	Pontuação	Frase formada	Pontuação
barco	1	As pessoas viajam de navio.	1
livro	1	Eu vou lendo e aprendendo, depois passo as informações a diante para outras pessoas aprenderem também.	1
copo	1	Beber água melhora a saúde.	1
bola	1	Gosto de jogar bola com meus amigos na praia.	1
cachorro	1	Cachorro ajuda as pessoas, latem pra avisar um perigo.	1
CM não marcada + M interno da mão			
chave	1	Meus pais levaram a chave e eu fiquei trancado de fora de casa.	1
macaco	1	Os macacos são muito inteligentes, conseguem quebrar o coco sem desperdiçar a água.	1
barata	1	Quando for trabalhar em lugares com barata precisa se proteger, usar botas e luvas.	1
alface	1	Comer alface juntos com outras verduras melhora o metabolismo do corpo.	1
trem	1	Andei de trem no Rio e achei muito rápido.	1

CM marcada + M simples			
xícara	1	Se tiver com sono, pode tomar um pouco de café pra se manter acordado.	1
cadeira	1	Se tiver muito cansado, pode se sentar pra descansar um pouco.	1
flor	1	Algumas mulheres amam ganhar flores.	1
cobra	1	Cobra é perigosa precisa tomar cuidado pra não ser picado.	1
coruja	1	Corujas são diferentes, elas conseguem girar a cabeça.	1
CM marcada + M interno das mãos			
tesoura	1	Se o cabelo estiver grande, precisa cortar pra ficar bonito.	1
zebra	1	Seria bom cavalgar em uma zebra.	1
pato	1	Bonito um pato no lago.	1
lua	1	Quando fica estressado é bom parar um pouco e olhar a lua pra se acalmar.	1
laço	1	É possível usar gravata de laço pra casar ou garçons também usam.	1
Subtotal 4: 20		Subtotal 5: 20	

CM = Configuração de Mão; M = Movimento de mão

RESULTADO DA TRIAGEM

Níveis	Resultados	Observações
Pragmático	6	Passa
Discursivo	4	Falha
Sintático	2	Falha
Fonético-Fonológico	20	Passa
Semântico	20	Passa

Observações: Resultado da triagem: Falha

Nome: Emilio		Idade: 26
Data de Aplicação:	Início de Aquisição de Língua: 18	

Parte 1 – Interação		
	Pontuação	Observação
1. Respeita turno comunicativo?	1	
2. Mantém contato de olho?	1	
3. Mantém tópico da conversa?	0	
4. Apresenta intensão comunicativa?	0	
5. Faz revisões quando apresenta quebras?	0	
6. Pede esclarecimentos quando não compreende?	0	
7. Comporta-se adequadamente no ambiente comunicativo?	1	
Subtotal 1: 3		

Parte 2 – Narrativa		
	Pontuação	Observação
1. Apresenta todos os eventos e personagens?	0	
2. Foi organizada cronologicamente com adequação?	0	
3. Foi clara?	0	
4. Apresentou uso de estruturas sintáticas completas?	1	
5. Apresentou uso de classificadores (verbos depictivos)?	1	
6. Apresentou organização espacial?	0	
7. Marcou os eventos temporalmente?	0	
Subtotal 2:		

Parte 3 – Compreensão de Ordens

	Pontuação	Observação
1. Coloque o lápis dentro do copo.	0	
2. Coloque o copo sobre o papel.	1	
3. Coloque o copo longe do papel.	0	
4. Coloque o lápis debaixo do papel.	1	
5. Coloque o papel entre o copo e o lápis.	1	
6. Pegue o lápis e o papel.	1	
7. Quando eu pegar o lápis, você pega o copo.	1	
Subtotal 2: 5		

Partes 4 e 5 – Nomeação de Figura e Formação de Frases			
CM não marcada + M simples	Pontuação	Frase formada	Pontuação
barco	1	Barco grande, muito grande.	0
livro	1	(classificador de livro)	0
copo	1	Copo grande.	0
bola	1	Bola, bola média, bola grande. Futebol.	1
cachorro	1	Cachorro pequeno, médio e grande.	0
CM não marcada + M interno da mão			
chave	1	Trancar com chave.	0
macaco	1	Macaco pequeno, macaco grande (classificador de macaco).	0
barata	1	Não realizou.	0
alface	1	Alface verde, comer é gostoso.	1
trem	0	Trem grande.	0
CM marcada + M simples			
xícara	0	Não realizou.	
cadeira	0	Cadeira (apontou pra cadeira que estava sentado).	0
flor	0	Muitas flores bonitas.	1
cobra	1	Cobra grande e grossa, eu não gosto.	1

coruja	0	Não realizou.	0
CM marcada + M interno das mãos			
tesoura	1	Tesourão corta arbustos.	1
zebra	1	Zebra pequena, grande, corre muito.	1
pato	1	Pato pequeno, pato grande.	0
lua	0	Lua grande (expressão de dúvida).	0
laço	1	Laço, laço pequeno, laço grande.	0
Subtotal 4:		Subtotal 5:	

CM = Configuração de Mão; M = Movimento de mão

RESULTADO DA TRIAGEM

Níveis	Resultados	Observações
Pragmático	3	Falha
Discursivo	2	Falha
Sintático	4	Falha
Fonético-Fonológico	17	Falha
Semântico	6	Falha

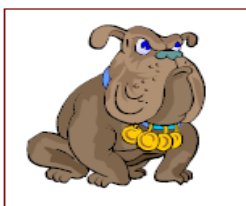
Observações:

Resultado geral da triagem: Falha

ANEXOS

ANEXO 01: TESTE DIAGNÓSTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2**Parte 1**
8 questões

Observa as imagens e lê as frases. Assinala cada frase com V (verdadeiro) ou F (falso).
Escreve V ou F no quadradinho. Vê primeiro os exemplos.

Exemplos

Isto é um cão.

 V

Isto é uma maçã.

 F**Frases**

1.



Isto é uma cobra.

2.



Isto é um relógio.

3.



Isto é uma árvore.

4.



Isto é um carro.

5.



Isto é um lápis.

6.



Isto é um pé.

7.



Isto é uma mochila.

8.



Isto é um barco.

Parte 2
8 questões

Observa as imagens e lê as legendas. Escolhe a palavra correcta e escreve-a no espaço à frente das frases.



casaco



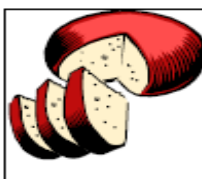
filmes



sanduíche



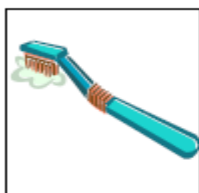
golfinhos



queijo



palhaço



escova de dentes



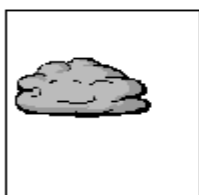
lago



tesouro



café



nuvem



lua

Exemplo

Vês no cinema ou na televisão. Filmes

Frases

9. No circo ele faz rir. _____

10. Comes com pão. _____

11. Quando estás com frio, vestes um. _____

12. Estão no jardim zoológico e, às vezes, no mar. _____

13. Aparece no céu, antes da chuva. _____

14. Com pão, queijo ou fiambre fazes uma. _____

15. Os piratas escondiam-no numa ilha. _____

16. Lavas os dentes com ela. _____

Parte 3
10 questões

As frases 1 a 10 explicam algumas das palavras que estão no quadro 1. Lê as frases e escolhe a palavra relacionada com cada frase. Escreve a palavra à frente da frase. Vê o exemplo.

Quadro 1

quadro	livraria	enfermeira	quarto	biblioteca
matemática	garfo	lua	ambulância	história
sol	farmácia	dicionário	teatro	colher

Exemplo

É um lugar onde há muitos livros e onde tu estudas. Biblioteca

Frases

17. Livro que explica o significado das palavras. _____

18. Nesta disciplina estudas os números. _____

19. Na tua casa, é o sítio onde dormes e onde estão as tuas coisas. _____

20. Carro que se usa para transportar os doentes. _____

21. É uma sala grande, onde os actores trabalham. _____

22. Lugar onde as pessoas compram os remédios. _____

23. As pessoas usam este objecto quando põem açúcar no café ou quando comem sopa.

24. Espaço, na sala de aulas, onde os professores ou os alunos escrevem e que pode ser visto por todos, ao mesmo tempo. _____

25. Pessoa que trabalha nos hospitais, com os médicos. _____

26. É uma estrela que fica perto do nosso planeta. _____

Parte 4
5 questões

Lê os textos e resolve as questões 26-30. Escolha uma das opções A, B ou C para cada questão.

26-

AVISO: 8º C

EDUCAÇÃO FÍSICA

Na 3ª feira, não há aula de Educação Física. A aula fica adiada para 4ª feira e começará 30 minutos mais cedo (16h00).

A aula de Educação Física do 8º C

- A. vai passar a ser à 4ª-feira.
- B. foi apenas antecipada em meia hora.
- C. foi adiada.

27-

PASSEIO DE BICICLETA À PRAIA DO GUINCHO

Sábado, dia 15, 10h00

Quem se inscreveu para almoço e não pagou, deve contactar o Clube do Ambiente até às 16h de amanhã. Se vais levar o teu almoço, tens apenas de estar à porta da escola, às 9h30, no sábado.

- A. Os alunos que se inscreveram para almoço e não pagaram vão ter que levar almoço.
- B. Todos os alunos que se inscreveram no passeio têm que levar almoço.
- C. Os alunos que reservaram almoço e não pagaram devem ir ao Clube do Ambiente até ao dia seguinte.

28-

PASSATEMPO

Ganha 5 exemplares da nova edição de “Harry Potter e o príncipe Misterioso” e desvenda este e outros enigmas de deixar os cabelos em pé!

Para isso, tens de explicar-nos qual é a tua personagem favorita da colecção Harry Potter e convencer-nos de que ela é a melhor. Atenção: só ganham mesmo os cinco mais convincentes! Envia o teu trabalho até sexta-feira.

- A. A pessoa que fizer o melhor trabalho vai receber 5 livros.
- B. Os cinco trabalhos melhores vão receber um prémio.
- C. Os trabalhos devem falar de todas as personagens dos livros do Harry Potter.

29-

Lê o texto até ao fim e depois responde às perguntas.

Deves responder às perguntas:

- A. só depois de teres lido todo o texto.
- B. enquanto lês o texto.
- C. que encontras no fim do texto.

30-

☐☐DE: Inês

Joana: Deixei o livro de Português em tua casa? Não sei onde o pus! Se ficou em tua casa, telefona-me, sff.

Inês

- A. acha que deixou o livro em casa da Joana.
- B. pede à Joana para lhe levar o livro.
- C. pede à Joana para lhe enviar uma mensagem.

ANEXO 02: FICHA DE ANÁLISE



Lisco: estudos em avaliação fonoaudiológica baseada na Libras



CAPÍTULO I. TRIAGEM DE HABILIDADES LINGUÍSTICAS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Felipe Venâncio Barbosa

APÊNDICE. TRIAGEM DE HABILIDADES LINGUÍSTICAS NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

Nome:	Idade:
Data da Aplicação:	Início de Aquisição de Língua:

Parte 1 - Interação		
	Pontuação	Observação
1. Respeita turno comunicativo?		
2. Mantém contato de olho?		
3. Mantém tópico da conversa?		
4. Apresenta intenção comunicativa?		
5. Faz revisões quando apresenta quebras?		
6. Pedir esclarecimentos quando não compreende?		
7. Comporta-se adequadamente no ambiente comunicativo?		
Subtotal 1:		

Parte 2 - Narrativa		
	Pontuação	Observação
1. Apresenta todos os eventos e personagens?		
2. Foi organizada cronologicamente com adequação?		
3. Foi clara?		
4. Apresentou uso de estruturas sintáticas completas?		
5. Apresentou uso de classificadores (verbos depictivos)?		
6. Apresentou organização espacial?		
7. Marcou os eventos temporalmente?		
Subtotal 2:		



Parte 3 - Compreensão de Ordens		
	Pontuação	Observação
1. Coloque o lápis dentro do copo.		
2. Coloque o copo sobre o papel.		
3. Coloque o copo longe do papel.		
4. Coloque o lápis debaixo do papel.		
5. Coloque o papel entre o copo e o lápis.		
6. Pegue o lápis e o papel		
7. Quando eu pegar o lápis, você pega o copo.		
Subtotal 3:		

Parte 4 - Nomeação de Figuras			
CM não marcada + M simples	Pontuação	CM marcada + M simples	Pontuação
barco		xícara	
livro		cadeira	
copo		flor	
bola		cobra	
cachorro		coruja	
CM não marcada + M interno das mãos		CM marcada + M interno das mãos	
chave		tesoura	
macaco		zebra	
barata		pato	
alface		lua	
trem		laço	
Subtotal 4:			

CM = Configuração de Mão; M = Movimento.

RESULTADO DA TRIAGEM

Níveis	Resultados	Observações
Pragmático		
Discursivo		
Sintático		
Fonético-Fonológico		

Observações:

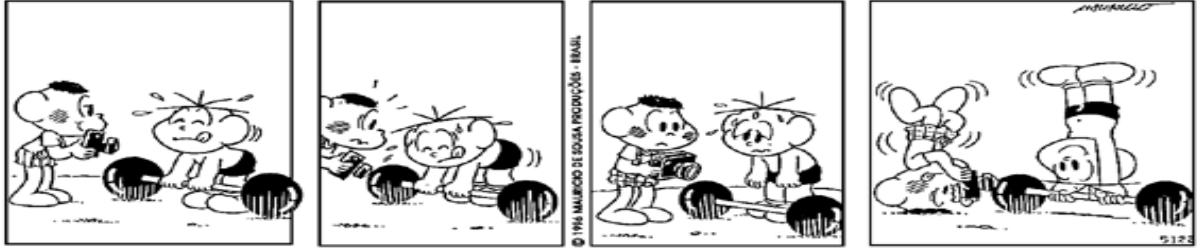
Referenciar este material como:

BARBOSA, FV. Triagem de habilidades linguísticas da Língua Brasileira de Sinais. In: BARBOSA, FV e NEVES, SLG (orgs.). *Língua de Sinais e Cognição (Lisco): estudos em avaliação fonoaudiológica baseada na Língua Brasileira de Sinais*. Barueri (SP): Pró-Fono, 2017. Capítulo 1, Apêndice.

ANEXO 03: LISTA DE SINAIS

1. Barco.		11. Xícara.	
2. Livro.		12. Cadeira.	
3. Copo.		13. Flor.	
4. Bola.		14. Cobra.	
5. Cachorro.		15. Coruja.	
6. Chave.		16. Tesoura.	
7. Macaco.		17. Zebra.	
8. Barata.		18. Pato.	
9. Alface.		19. Lua.	
10. Trem.		20. Laço.	

ANEXO 04: ESTÍMULO VISUAL DE 4 CENAS.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5122