

PROCESSOS COMUNICATIVOS NA SURDEZ DE ACORDO COM RELATOS DE JOVENS SURDOS

PROCESOS COMUNICATIVOS EM LA SORDERA DE ACUERDO COM RELATOS DE JÓVENES SORDOS

COMMUNICATIVE PROCESSES IN DEAFNESS ACCORDING TO REPORTS OF DEAF YOUTH

Lidiane Ferrari BOTTEON¹
Maria Lucia Oliveira Suzigan DRAGONE²

RESUMO: Este texto tem o objetivo de descrever como jovens surdos relataram o processo de comunicação que vivenciaram no lar e na vida escolar, com mães/professoras ouvintes. Participaram deste estudo três jovens surdos, com idade entre 18 e 30 anos, narraram suas experiências comunicativas em entrevistas gravadas em vídeo, acompanhadas por intérprete de LIBRAS. Os resultados apontaram a não aceitação da surdez no ambiente casa e escola explicitada, na percepção dos surdos, pela constante expectativa das mães e das professoras de que obtivessem melhoras da audição e no desenvolvimento da fala. Evidenciou-se que os difíceis processos comunicativos vivenciados pelos jovens surdos interferiram no desenvolvimento escolar e nas relações no lar.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez. Comunicação. Família. Aprendizagem.

RESUMEN: *El estudio caracterizó los procesos de comunicación entre la madre oyente y el hijo sordo, y el profesor oyente y los alumnos sordos matriculados en el ensino Regular, e identificó en la óptica de jóvenes sordos, como ellos vivenciaron esos procesos. Participaron tres jóvenes sordos que ya acabaron el ensino medio. En la colecta de datos fueron realizadas video grabadas con los jóvenes sordos, pues las respuestas de ellos fueron expresas en Lengua Brasileña de Señales (LIBRAS). Las encuestas con los jóvenes sordos estuvieron con participación de un intérprete en LIBRAS. Los resultados indicaron que tanto las madres cuanto las profesoras oyentes hicieron uso diario de lenguaje oral y de gestos usuales para comunicaren con los niños sordos.*

PALABRAS CLAVE: *Educación especial. Sordera. Proceso comunicativo. Familia. Aprendizaje.*

¹ Centro Universitário Padre Albino (UNIFIPA), Catanduva – SP – Brasil. Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação na área de Educação (UNIARA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4479-268X>. E-mail: lidi_ferrari@hotmail.com

² Universidade de Araraquara (UNIARA), Araraquara – SP – Brasil. Docente no Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino Gestão e Inovação. Doutorado em Educação Escola (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4567-0679>. E-mail: mldragone@uniara.com.br

ABSTRACT: *This text aims to describe how deaf young people report the communicative process they experienced at home and at school with listener mothers/teachers. Three deaf young people, aged between 18 and 30, narrated their communicative experiences at home/school contexts, through video interviews recorded with the participation of a professional interpreter of LIBRAS (the Brazilian Sign Language). The results disclosed the non-acceptance of deafness at home/school environment, which was emphasized by the deaf people's perceptions of constant expectations from mothers and teachers of hearing improvement and speech development. It was evidenced that the communicative processes experienced by the young interviewees were difficult and interfered in the academic development and in the relationships at home.*

KEYWORDS: *Deafness. Communication. Family. Learning.*

Introdução

Os processos comunicativos envolvidos na tríade mãe ouvinte, professora ouvinte e filho/aluno surdo são essenciais para o desenvolvimento e o sucesso na escolaridade. Essa temática foi estudada em pesquisa desenvolvida em nível de mestrado, cuja etapa envolvendo a ótica de jovens surdos encontra-se relatada neste artigo.

O tema surdez pode ser visto e repensado na singularidade de cada caso, levando-se sempre em consideração as interpretações do outro no processo tanto de aquisição de linguagem quanto, conseqüentemente, de constituição subjetiva da criança surda. É importante ressaltar que o sujeito surdo e o processo pelo qual ele passa de *infans* a sujeito falante depende muito mais da qualidade da interação, das interpretações do outro/mãe e do lugar que ele ocupa no discurso do outro/mãe do que da quantidade de audição ou resto auditivo que possa ter (LIEBER, 2015).

Além do mais, os processos comunicativos permeiam as interações humanas, que se iniciam no âmbito familiar onde as capacidades iniciais das crianças são desenvolvidas, configurando-se também como bases necessárias para o desenvolvimento de surdos. Até mesmo no caso de pais preparados e mães conscientes de seu papel pode-se não obter o aproveitamento de todas as oportunidades possíveis de serem geradas no lar (TAVARES, 2011). Portanto, a compreensão de pais e de professores, envolvidos nos processos de desenvolvimento, sobre a surdez é primordial para a qualidade na formação de seus filhos surdos, uma vez que o processo de aquisição de linguagem é constituição subjetiva da criança.

Sob essas perspectivas, a surdez propriamente dita não define o desenvolvimento e o destino do indivíduo surdo, visto que a criança depende de estímulos do meio em que está inserida, não necessitando de rótulos limitantes preestabelecidos pela surdez.

Processos comunicativos e desenvolvimento da criança

No desenvolvimento do homem, o pensamento e a linguagem devem ser entendidos de formas distintas segundo a concepção de Vygotsky (1998), visto que ao se identificar pensamento com o discurso falado, limita-se a possibilidade de compreendê-los. Essa compreensão atribui significado à palavra falada, o que propicia união entre o pensamento e o discurso – o pensamento verbal.

Oliveira (1997) destaca duas funções básicas da linguagem indicadas por Vygotsky: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. A primeira delas, o intercâmbio social, é abordada a partir da perspectiva de que o homem para se comunicar com seu semelhante, cria e utiliza os sistemas de linguagem diferenciados. É possível verificar este fato observando o bebê que não compreende e não articula as palavras, mas comunica seus desejos e emoções por meio de gestos e expressões, portanto é pela necessidade de comunicação que o bebê impulsiona a comunicação. Na outra função básica, o pensamento generalizante, a linguagem dá ordens ao real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, situações, entre outros elementos de acordo com uma mesma classe de conceitos. É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. “A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano” (OLIVEIRA, 1997, p. 43).

Com relação ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento humano, destaca-se a hereditariedade, ou seja, os fatores da vida humana passados de geração para geração, os quais só são possíveis utilizando uma língua partilhada e compreendida por seus pares. “A função primordial da linguagem é a comunicação e o intercâmbio social” (VYGOTSKY, 1998, p. 22). Parafraseando o autor, na falta de um sistema de signos linguísticos, só acontecerá o mais primitivo e limitado tipo de comunicação por meio de movimentos expressivos observados, sobretudo, entre os animais. A função da linguagem é estabelecer a comunicação, é a mediação entre o pensamento e a ação humana, que o ser humano busca por necessidade. É isso que impulsiona o desenvolvimento da linguagem: a busca por formas para ser entendido e se fazer entender.

Os processos de comunicação humanos não se limitam à linguagem oral, estendem-se a outras formas dentre as quais a linguagem escrita, que é uma das mais relevantes por favorecer a permanência de informações para muitas gerações e a complementação e ampliação do

conhecimento por meio de leituras dos mais diversos tipos sobre diferentes assuntos. Portanto, pode-se afirmar que, o desenvolvimento humano se encontra atrelado ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem oral e escrita.

Na presença da surdez esse processo torna-se complicado devido à dificuldade em desenvolver a linguagem oral desde a primeira infância ou até em longo prazo, perdendo-se assim diversas etapas de desenvolvimento de linguagem para compreensão do mundo, fato que salienta a necessidade de outras formas diferenciadas de comunicação, como a utilização de língua de sinais.

O bilinguismo e o desenvolvimento do surdo

Na década de 1990 surge uma visão diferenciada em relação à comunicação do surdo: o Bilinguismo apoiado em uma metodologia adotada a partir das reivindicações dos próprios surdos pela possibilidade de acesso a duas línguas dentro de um mesmo contexto, envolvendo a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa (GOLDFELD, 1997). A proposta do Bilinguismo é de aquisição da Língua de Sinais como primeira língua, pois é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial utilizada no país em que vive.

A principal justificativa para essa proposta é de que os surdos constituem uma comunidade surda, com a cultura e a língua própria deles. As crianças surdas podem adquirir a Língua de Sinais, desde que participem das interações cotidianas da comunidade surda, como acontece com qualquer outra criança na aquisição de uma língua natural. O termo “natural” não se refere a uma espontaneidade biológica e língua natural, nesse contexto, deve ser entendida como uma língua que foi criada e utilizada por uma comunidade específica de usuários, que será transmitida de geração para geração e transformada estruturalmente com o passar do tempo (SKLIAR, 2103).

Não há no Bilinguismo o objetivo de impor a aprendizagem da modalidade oral da língua oficial do seu país, nem tampouco visa desvalorizar a surdez ou repudiar o uso da modalidade oral. Inclusive há duas formas distintas de definir a filosofia bilíngue. A primeira defende que a criança surda deve adquirir a Língua de Sinais e a modalidade oral de seu país e ser alfabetizada na língua oficial do seu país, e a outra acredita ser necessário para o surdo aprender a Língua de Sinais e apenas a modalidade escrita da língua oficial do seu país (GOLDFELD, 1997).

Vale destacar que a proposta do Bilinguismo prevê que a criança surda adquira como língua materna a Língua de Sinais, e considera que quanto mais cedo a criança surda estiver

inserida em uma comunidade surda, melhor será o desenvolvimento geral em decorrência da comunicação por Língua de Sinais. Essa condição precoce de acesso à Língua de Sinais, a ser ensinada tendo como referência os conhecimentos adquiridos por meio da LIBRAS, no caso de residência no Brasil, favorece condições mais adequadas de aprendizagem (LACERDA, 1998).

Dessa forma, entende-se que a criança surda pode ter capacidade intelectual semelhante à das crianças ouvintes, desde que adquira e internalize uma língua desde pequena, para que ocorram os primeiros intercâmbios comunicativos sociais (SILVA; PEREIRA, 2003). Embora ocorram diferenças culturais entre pais ouvintes e filhos surdos, Goldfeld (1997) aponta que a solução mais apropriada para a educação de crianças surdas parece ser mesmo o bilinguismo, sendo que para assegurar o desenvolvimento linguístico e cognitivo é importante e necessário que convivam com a comunidade surda por meio de diálogo contextualizado pela Língua de Sinais.

Em consonância com as colocações teóricas sobre a temática envolvendo processos comunicativos com surdos, destaca-se a relevância de se estudar, como tem ocorrido a utilização da Língua de Sinais durante a escolaridade, relatada por jovens surdos.

Método

Para compreender como ocorreram as experiências comunicativas de jovens surdos no lar e na escola estruturou-se uma pesquisa investigativa com caráter qualitativo, cujo projeto foi devidamente aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos. Foram convidados a participar jovens de comunidades surdas de uma cidade do interior do estado de São Paulo, levando em consideração como critérios de inclusão que os jovens surdos deveriam ter concluído o ensino médio em escola pública estadual, serem fluentes em Língua de Sinais, fazerem parte de famílias ouvintes, e que tivessem tido professores ouvintes durante os anos escolares. Cerca de sete surdos foram contatados, porém, somente três surdos do sexo masculino com idade entre 23 e 30 anos atenderam a todos esses critérios, ora denominados de forma fictícia: João (J1), José (J2) e Jair (J3).

O roteiro para a entrevista foi estruturado pela pesquisadora, contendo oito questões sobre o processo de comunicação com as mães e as professoras ouvintes na perspectiva dos jovens surdos. As perguntas exploraram como os jovens surdos percebiam e conseguiam expor os processos comunicativos que vivenciaram desde a infância envolvendo tanto os aspectos da comunicação satisfatória ou não, e suas recordações das interações no lar e na escola. Buscou-se dessa forma compreender, sob a ótica dos surdos, as relações desses processos comunicativos

com as experiências vividas no contexto familiar e no aprendizado formal na escola. As duas primeiras questões voltaram-se para os processos comunicativos com as mães ouvintes no lar, da terceira à oitava questão o questionamento pairou sobre os processos comunicativos vivenciados na escola e suas intercorrências na formação acadêmica dos surdos e na continuidade de estudos após o ensino médio.

O local para realização da entrevista foi a residência da pesquisadora, cujo espaço foi preparado para reprodução do vídeo em LIBRAS para apresentação aos jovens surdos do conteúdo do termo de consentimento livre e esclarecido. Após o aceite formal dos participantes a entrevista foi realizada e filmada em vídeo, de forma individual com cada jovem surdo, com a presença do intérprete de LIBRAS e da pesquisadora. Para análise dos dados, as repostas dos jovens surdos foram traduzidas para o português pelo intérprete de língua de sinais, e devidamente transcritas para se proceder ao levantamento dos temas mais recorrentes, a saber: modalidades de comunicação com mães, eficácia do processo comunicativo na escola e interferência no aprendizado escolar.

A percepção dos surdos sobre os processos comunicativos vivenciados no lar e na escola

Nesse contexto metodológico, todos os participantes mostraram-se ansiosos com a realização da entrevista para poderem expor suas opiniões sobre o assunto. João, utilizando Libras e parcialmente a oralidade, mostrou-se mais contido com respostas curtas, José, somente por LIBRAS, foi mais esclarecedor, oferecendo respostas permeadas por emoção, principalmente com presença de tristeza ao recordar os processos de comunicação com adultos durante sua infância, e Jair, utilizando oralidade distorcida, mas frequentemente associada a LIBRAS, mostrou-se sempre alegre e emitindo respostas mais completas.

Com relação à comunicação com as mães os três participantes foram unânimes em apontar que era pautada por gestos caseiros e oralidade, prejudicando as interações, tornando o processo de comunicação insatisfatório.

No passado minha mãe não sabia sinais e fazia apenas mímicas, mas eu a compreendia. [...] eu também fazia mímicas só que os meus sentimentos não eram compreendidos, por mais que eu tentasse explicá-los novamente, eu ficava muito sentido com isso (João).

[...] a comunicação em minha casa era limitada, mímicas simples como 'comer' eu entendia, por mais que eles tentassem se comunicar comigo os meus sentimentos ainda não eram totalmente compreendidos (José).

[...] Até aos 13 anos não havia uma boa comunicação em minha casa, [...] depois meu pai vendeu o carro para comprar um aparelho auditivo o que aos poucos foi ajudando na comunicação [...] somente depois dos 14 anos que nossa comunicação começou a melhorar e minha mãe entendia melhor meus sentimentos (Jair).

As respostas oferecidas pelos surdos às questões sobre a comunicação entre eles e suas mães na infância, revelaram a percepção da falta de comunicação plena, ausência de tentativas de outras formas de comunicação diferentes da linguagem oral e de gestos caseiros na busca por estabelecer contatos comunicativos mais significativos. As incansáveis tentativas de comunicação pela oralidade sinalizam a não aceitação da condição de surdez por parte das mães, conforme indicações de Goldfeld (1997).

Foi possível perceber pelas respostas dos jovens surdos que a comunicação precária e ineficiente com suas mães aconteceu devido à falta de sentido atribuído a linguagem, pois, quando há comunicação insatisfatória, o sentido da linguagem se perde, aquele sentido que é particular para cada indivíduo construído pelo diálogo e pelas relações contextual e com os interlocutores, tal qual posto por Vygotsky (1998). Dessa forma, perde-se a qualidade das interações e das interpretações do outro, no caso da mãe, às diversas manifestações do surdo e do lugar que ele ocupa no discurso, causando prejuízo no processo de constituição do sujeito surdo muito mais do que a limitação de audição (LIEBER, 2015).

Em decorrência do questionamento sobre os processos comunicativos na escola, os surdos revelaram a ausência de intérpretes em sala de aula na época em que cursaram a escola, e o mais interessante é que abriram a possibilidade de expressarem seus sentimentos com relação às falhas de comunicação demonstrando a amplitude do problema.

João mostrou-se contrariado por nem ele nem as professoras terem domínio da Língua de Sinais, utilizava-se mímica ou gestos indicativos sem conseguir aprender nada, mas, lembrou que começou a aprender somente quando dominou a língua de sinais e quando teve apoio da intérprete de sinais no ensino médio. A família de José mudou-se de cidade quando compreendeu as necessidades do filho em aprender língua de sinais, o que auxiliou muito o seu aprendizado, mas ao retornar a sua cidade para o ensino médio os obstáculos retornaram. O depoimento de Jair revela o impacto das dificuldades refletidas na relação negativa dele com a professora que pouco se preocupou com isso, e em relações melhores com os professores que tentaram minimizar de alguma forma essas dificuldades.

[...] Eu via o professor falando e me sentia desanimado, daí ficava conversando com o colega ao lado até que a professora dizia: 'Olha aqui atenção' mas como não ouvia nada eu não me interessava. [...] A Língua de

Sinais eu aprenderia no futuro e só então minha mente abriria para novos conhecimentos (João).

[...] mudei para Campinas. Lá era especial, tinha intérprete só para surdos, fiquei admirado. Aos poucos outros surdos foram me ensinando sinais simples como 'oi, tudo bem, boa noite, boa tarde...' e continuei progredindo. Voltei [...] mas, na escola a comunicação era apenas oral, e isso era difícil. Eu gostava mais de Campinas (José).

Não tinha intérprete (até o ensino médio) apenas a xxxxx, uma professora 'chata' que ficava sentada falando ao microfone, às vezes ela dizia que intérprete não era permitido. Recebia ajuda de uma amiga na classe (João).

Cursei o Ensino Médio no período noturno, os professores me ajudavam muito, tirava boas notas e mesmo que não fossem boas não havia problema eles ainda me ajudavam, a comunicação com os professores sempre foi oral, e eles compreendiam bem os meus sentimentos, fiquei muito agradecido por isso (Jair).

Houve dessa forma, uma expressão de revolta, pois os surdos apontaram que a comunicação com os professores foi sempre por meio da linguagem oral, enfatizando as dificuldades quando os professores não eram atenciosos ou preocupados em fazê-los compreender. Além de ressaltarem que estavam sempre em desvantagem com relação aos alunos ouvintes, um surdo entrevistado, comparou o seu processo de aprendizagem sem a presença da LIBRAS, como um carro que não saía do lugar.

O uso da linguagem oral como meio básico de comunicação pelos professores retoma ao problema de não aceitação da surdez de seus alunos como algo não retroativo, e pressuposto de que eles irão passar a ouvir e entender a oralidade do professor (GOLDFELD, 1997) e que a estimulação da oralidade possibilitaria a aprendizagem da Língua Portuguesa, além de levar a criança surda a uma reabilitação em direção à normalidade. Neste contexto, revela-se a falta de preparo dos professores para compreenderem as dificuldades de comunicação presentes, para disparar a intenção de utilizar outras formas de comunicação e para a promoção de interações em sala de aula.

Sob a ótica dos surdos o processo de aprendizagem escolar foi árduo e longo, alguns relatam as dificuldades de forma bastante detalhada e sempre revelam uma interação melhor com os colegas visto que esses sempre procuravam alguma forma de compreendê-los e vice-versa. Há a percepção clara de alguns professores interessados em conseguir uma via de comunicação e outros totalmente desinteressados, ou sem conhecimento nenhum sobre o quão importante seria estabelecer algum elo interativo com esses alunos.

[...] a professora me ajudava, mas algumas informações eram omitidas. Eu escrevia, mas era confuso, melhor se os professores ensinassem em Língua de

Sinais, seria mais fácil. [...] Parecia que professor não tinha muita vontade de me ensinar, era difícil a comunicação. Era como se ele fosse obrigado a ter paciência comigo. (João).

A comunicação com os professores era oralizada e com mímicas, eles tinham compaixão e entendiam um pouco. (José).

Por não saberem a Língua de Sinais os professores não ensinavam e fiquei sem aprender muita coisa, parecia um carro rodando num mesmo lugar, não conseguia aprender por mais que escreviam ou tentassem. Eu pedia aos professores que me ensinassem, pois queria progredir na vida, mas eles não sabiam a minha língua e isso me fazia muito mal. Eu notava que os professores eram obrigados a me ensinar e por não saberem a Língua de Sinais se confundiam muito, pulavam matérias e eram desorganizados. (José).

A comunicação com os professores e a explicação das disciplinas como História, Matemática e outras era normal. Visto que sou oralizado, nos entendíamos bem. [...] era ensinado após os alunos ouvintes e com a utilização de recursos (desenhos, escrita) para facilitar a compreensão [...] havia dificuldades, mas os professores ajudavam. (Jair).

Provavelmente os jovens surdos não conseguiam perceber ou compreender que, seus professores não estavam preparados para ensinar surdos; que não tiveram entre os saberes que lhes foram ensinados estratégias outras de comunicação a não ser a linguagem oral, e nem alguma orientação adicional sobre outras modalidades de comunicação que pudessem auxiliar a interação com seus alunos surdos, fatos que se refletiam em atitudes de impaciência ou de sensação de impotência de difícil superação para o professor. Aqueles professores que conseguiram compreender as dificuldades de interação presentes entre eles e os alunos surdos, ou seja, aceitaram a condição de surdez e não sucumbiram ao desânimo, procuraram alguma outra forma um contato mais eficaz, mesmo sem língua de sinais, e conseguiram algum resultado positivo.

Deve-se destacar que ao não compreender as limitações de comunicação impostas pela surdez, a imagem idealizada da professora com relação ao aluno surdo desconsidera as dificuldades do aluno e cria no aluno a ilusão de que está aprendendo porque alguém está ensinando, mas, na realidade, o processo de aprendizagem não se consolida (SILVA; PEREIRA, 2003).

Há de se reconhecer, em adicional, nas falas de Jair que a oralidade, dominada por ele, auxiliou nos processos de comunicação com colegas e professores ouvintes e oralizados. Nesse sentido, reforça-se as considerações da teoria que defende o Bilinguismo na qual a Língua de Sinais é a mais recomendada para ser adquirida e utilizada pelo surdo, no entanto, há a negação de que a linguagem oral não possa servir como instrumento de pensamento para os surdos (GOLDFELD, 1997).

Ocorre que o processo de inclusão dos surdos ainda não tem o respaldo que privilegie suas necessidades, muito provavelmente os estudantes surdos devem vivenciar dificuldades semelhantes atualmente. Na verdade, apesar de esforços locados em legislações específicas, os processos de inclusão deixam de visualizar amplamente a questão das interações de linguagem necessárias para o desenvolvimento da criança surda, e seu reflexo nas trajetórias futuras desses alunos. A linguagem utilizada em casa e na escola precisa ser por eles entendida, possibilitando que façam escolhas e que sejam cidadãos atuantes na sociedade em que vivem. Frequentemente os professores encontram-se desprovidos de respaldo no caso da inserção do aluno surdo em sua sala de aula, tem pouco conhecimento sobre surdez e não tem domínio da Língua de Sinais (NEVES, 2016).

A literatura aponta que, para atender os alunos surdos de maneira adequada e satisfatória, é fundamental que o professor compreenda e utilize a Língua de Sinais de modo a oferecer um ensino de melhor qualidade (SCHIAVON, 2012). A aquisição da Língua de Sinais pelos surdos é defendida pelo Bilinguismo porque pode ser adquirida mais espontaneamente pela criança surda, que passa a desenvolver-se linguística e cognitivamente sem dificuldades. É possível evitar atrasos na linguagem melhorando todas suas intercorrências como nível de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção e memória se a aquisição da Língua de Sinais ocorrer em idade semelhante à que crianças ouvintes adquirem a língua oral.

Considerações finais

É necessário ressaltar que os jovens surdos participantes desse estudo não foram expostos ao Bilinguismo, ou seja, a utilização da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa escrita desde a tenra infância, o que provavelmente os teria ajudado no desenvolvimento e no aprendizado escolar. Os surdos que participaram desta pesquisa relataram que aprenderam a Língua de Sinais de forma tardia e só quando começaram a fazer uso dessa língua passaram a compreender os conteúdos escolares de forma significativa. Por outro lado, o surdo oralizado relatou ser mais bem compreendido devido a sua oralização.

De acordo com os participantes desta pesquisa, o processo comunicativo entre mãe ouvinte e filho surdo ocorre, predominantemente, por meio da linguagem oral, da oralidade e uso de gestos habituais associados à fala. Da mesma forma, ocorre o processo comunicativo entre professora ouvinte e aluno surdo, ou seja, o processo comunicativo predominante é estabelecido por meio da linguagem oral. Ficou evidente que o aprendizado da língua de sinais disparou a compreensão do mundo em que estavam inseridos e a possibilidade de expressar

emoções e ser compreendido. Os depoimentos foram marcados com angústia dos jovens surdos sobre seus professores regulares não terem conhecimento de como se comunicarem com seus alunos surdos, para que os processos de interação em sala de aula fossem mais efetivos. Em adicional, deixaram esclarecido que consideram a Língua de Sinais como a língua com a qual se comunicam de forma mais satisfatória e facilitadora de conceitos, contexto e emoções.

Os temas que se sobressaíram nos depoimentos dos jovens surdos a respeito das interações comunicativas, no lar e na escola, foram: a falta de informação sobre a importância da aquisição da Língua de Sinais desde a primeira infância, para evitar atrasos de linguagem nas crianças surdas, e a não aceitação da surdez pela negação dessa condição na espera que a audição e a fala passem a se desenvolver alcançando a normalidade, ou seja, para a utilização da linguagem oral.

REFERÊNCIAS

- GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Ed. Plexus, 171p., 1997.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes.**, v. 19. n. 46, p. 68-72, 1998.
- LIEBER, Sofia Nery. **Aspectos da Constituição de uma criança surda pela fala do ouvinte: entre traços e significantes**. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- NEVES, Regiane Timoteo das. **Políticas Públicas de Inclusão de alunos com deficiência de 1994 a 2014: limites e perspectivas na inclusão de alunos surdos no município de Colombo-PR**. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Paraná, 2016.
- OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997. 81p.
- SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva e; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 19, n. 2, p. 173-176, 2003.
- SCHIAVON, Daiane Natalia. **Prática pedagógica com alunos surdos: sala de recursos e classe comum**. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, UNESP, Araraquara-SP, 2012.
- SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-32.

TAVARES, Mércia. **Os efeitos do diagnóstico nos pais da criança surda:** uma análise discursiva. 2001. 278 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 169 p.

Como referenciar este artigo

BOTEON, Lidiane Ferrari; DRAGONE, Maria Lucia Oliveira Suzigan. Processos comunicativos na surdez de acordo com relatos de jovens surdos. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 51-62, jan./jun., 2020. e-ISSN 2526-3471. DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v16i1.13215>

Submetido em: 01/02/2020

Revisões requeridas: 10/04/2020

Aprovado em: 31/05/2020

Publicado em: 19/06/2020