

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS**

**JULIANA DO NASCIMENTO FELIX ARARA
THAÍS ESTEFANI AVILA DA SILVA**

**MÃES OUVINTES COM FILHO (S) SURDO(S):
A interação no ambiente familiar**

**RIO BRANCO
2026**

**JULIANA DO NASCIMENTO FELIX ARARA
THAÍS ESTEFANI AVILA DA SILVA**

**MÃES OUVINTES COM FILHO (S) SURDO(S):
A interação no ambiente familiar**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciando em Letras Libras.

Orientadora: Profa. Dra. Vivian Gonçalves Louro Vargas

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

A662m Arara, Juliana do Nascimento Felix, 2002 -
Mães ouvintes com filho(s)surdo(s): a interação no ambiente familiar / Juliana do Nascimento Felix Arara e Thaís Estefani da Silva; Orientadora: Dr^a. Vivian Gonçalves Louro Vargas. - 2026.
74 f.: il.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Acre, Centro de Educação, Letras e Artes, Licenciatura em Letras Libras, Rio Branco, 2026.

Inclui referências bibliográficas e apêndice.

1. Filhos surdos. 2. Mães ouvintes. 3. Libras. I. Silva, Thaís Estefani da. II. Vargas, Vivian Gonçalves Louro (Orientador). III. Título.

CDD: 419

JULIANA DO NASCIMENTO FELIX ARARA
THAÍS ESTEFANI AVILA DA SILVA

MÃES OUVINTES COM FILHO (S) SURDO(S):
A interação no ambiente familiar

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Letras Libras.

Aprovado em 12 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vivian Gonçalves Louro Vargas
Universidade Federal do Acre – Ufac

Prof. Dr. Shelton Lima de Souza
Universidade Federal do Acre - Ufac

Prof. Me. Israel Bissat Amim
Universidade Federal do Acre - Ufac

RIO BRANCO
2026

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus pais, que foram meu maior apoio nos momentos mais difíceis e que me impulsionaram todos os dias para que concluísse esse trabalho. À minha amiga Juliana, uma amizade que começou no primeiro período e permaneceu até aqui. Em cada passo, um apoio; em cada momento de angústia, uma mão estendida.

Dedico este trabalho à minha mãe Geane, que foi sombra para que eu pudesse ser luz. Aos meus irmãos, à família Lima Verde Nascimento (LVN) e às minhas tias, pela força e pilares que representam. De modo especial, à minha amiga Thaís, por ser abrigo e alegria em cada etapa desta jornada. A vocês, minha profunda gratidão.

AGRADECIMENTOS

Em uma citação atribuída a Lao Tzu, o filósofo chinês, é mencionado que: “Ser profundamente amado por alguém lhe dá forças, enquanto amar alguém profundamente lhe dá coragem”. Diante disso, agradecemos primeiramente a Deus, por nos conceder saúde, força e perseverança para que pudéssemos chegar ao fim desta caminhada.

Às nossas famílias, pelo incentivo, amor e apoio incondicional, sendo nossas bases durante a trajetória acadêmica.

À nossa querida orientadora, Professora Vivian Gonçalves Louro Vargas, que nos acolheu como orientandas quando mais precisamos, e cujos ensinamentos, orientações e dedicação foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

À professora Ivanete Cerqueira, expressamos nossa gratidão por não ter soltado nossas mãos quando achávamos que seria o fim.

De forma especial, agradecemos à banca examinadora pela disponibilidade para avaliar este trabalho, bem como pelas contribuições, sugestões e apontamentos, que, com certeza, foram de grande importância para o aprimoramento de nossa pesquisa e crescimento profissional.

Nossos agradecimentos à professora da disciplina, Grassinete Oliveira, que nos manteve firmes, com seu olhar acadêmico singular e que nos levou a enxergar além do que podíamos ver.

Agradecemos imensamente às participantes desta pesquisa, que não só cederam seu tempo, mas também a enriqueceram a pesquisa com experiências e relatos profundos e humanos, sem os quais esse estudo não teria o mesmo valor.

RESUMO

A maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que desconhecem ou não aceitam a língua de sinais (Quadros, 2019). Assim, essas crianças, normalmente, têm contato tardio com uma língua visual espacial, o que pode gerar barreiras na interação social, principalmente, entre os familiares, afetando não apenas desenvolvimento emocional, cognitivo, mas também a construção identitária surda. Dessa forma, o presente trabalho teve como objetivo geral verificar como ocorre a interação no ambiente familiar entre mães ouvintes e filhos surdos, considerando fatores linguísticos, afetivos e sociais que influenciam esse processo. Trata-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, estruturada como estudo de caso, com revisão bibliográfica e entrevistas feitas com mães ouvintes com filhos surdos, com a finalidade de compreender suas percepções sobre a surdez e os modos de interação estabelecidos no ambiente familiar; como objetivos específicos, compreender, por meio de entrevista, as percepções de mães ouvintes com filhos surdos, sobre a surdez e os modos de interação estabelecidos no ambiente familiar; discutir as estratégias adotadas pelos ouvintes e pelos surdos para interagirem no ambiente familiar; analisar de que maneira o uso ou a ausência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) influencia na qualidade da interação familiar e no desenvolvimento afetivo e social da criança surda em seu entorno. Os autores utilizados para a fundamentação teórica foram Quadros (1997; 2004; 2006; 2011; 2017), Skliar (1997; 1998) e Karnopp (2006; 2014), que defendem o bilinguismo como uma prática muito importante para a inclusão. A partir da análise das entrevistas, observou-se que a interação entre mães ouvintes e filhos surdos é marcada, inicialmente, por dificuldades comunicativas, predominância do oralismo e contato tardio com a Libras, o que impacta negativamente a comunicação familiar. Constatou-se, ainda, que a introdução da Libras e o contato com a comunidade surda favorecem significativamente o desenvolvimento linguístico, a autonomia, o fortalecimento dos vínculos afetivos e a construção de uma identidade surda positiva. Conclui-se que o objetivo geral do estudo foi alcançado, evidenciando que a qualidade da interação familiar está diretamente relacionada ao acesso precoce à língua de sinais e ao envolvimento da família no processo comunicativo, sendo a Libras um elemento central para a promoção da inclusão, do afeto e do desenvolvimento integral da pessoa surda.

Palavras-chave: filhos surdos; mães ouvintes; Libras; interação familiar.

ABSTRACT

Most deaf children are born into hearing families that are unfamiliar with or do not accept sign language (Quadros, 2019). As a result, these children usually have late contact with a visual-spatial language, which may create barriers to social interaction, especially within the family environment, affecting emotional, cognitive, and deaf identity development. Thus, the general objective of this study was to examine how interaction occurs in the family environment between hearing mothers and their deaf children, considering linguistic, affective, and social factors that influence this process. This is an applied study with a qualitative approach, structured as a case study, based on a literature review and interviews conducted with hearing mothers of deaf individuals, aiming to understand their perceptions of deafness and the modes of interaction established within the family. The specific objectives were to understand, through interviews, hearing mothers' perceptions of deafness and family interaction; to discuss the strategies adopted by hearing and deaf individuals to interact in the family context; and to analyze how the use or absence of Brazilian Sign Language (Libras) influences the quality of family interaction and the affective and social development of deaf children. The theoretical framework is mainly based on Quadros (1997; 2004; 2006; 2011; 2017), Skliar (1997; 1998), and Karnopp (2006; 2014), who advocate bilingualism as a fundamental practice for inclusion. The analysis of the interviews revealed that interaction between hearing mothers and deaf children is initially marked by communication difficulties, the predominance of oralism, and late contact with Libras, negatively impacting family communication. It was also observed that the introduction of Libras and contact with the deaf community significantly promote linguistic development, autonomy, the strengthening of affective bonds, and the construction of a positive deaf identity. It is concluded that the general objective of the study was achieved, demonstrating that the quality of family interaction is directly related to early access to sign language and family involvement in the communicative process, with Libras being a central element in promoting inclusion, affection, and the overall development of deaf individuals.

Keywords: deaf children; hearing mothers; Brazilian Sign Language; family interaction.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 SURDO, LIBRAS E INTERAÇÃO FAMILIAR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	14
2.1 Percepções históricas sobre as pessoas surdas, negação da língua de sinais e oralismo	14
2.1.1 Como a não aceitação da língua de sinais influencia na formação identitária dos surdos.....	17
2.2 Aquisição da Linguagem	19
3 METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO	24
3.1 Quem são as mães que participaram do estudo?	25
4. INTERAÇÃO FAMILIAR ENTRE MÃES OUVINTES E FILHOS SURDOS: ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS	29
4.1 Descoberta da surdez - percurso diagnóstico	29
4.2 Impactos emocionais e processos de luto e aceitação.....	33
4.3 Estratégias comunicativas no ambiente familiar: oralização, Libras e sinais caseiros	36
4.4 Escolarização, comunidade surda e luta por direitos	41
4.5 Interação familiar e construção de autonomia na vida adulta.....	49
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	55
APÊNDICE	57

1 INTRODUÇÃO

A maioria das crianças surdas nasce em lares compostos por famílias ouvintes, cuja língua dominante é a língua oral-auditiva — no caso brasileiro, a língua portuguesa. Essa condição, embora frequente, cria desafios complexos para o desenvolvimento linguístico, afetivo e social das crianças surdas, especialmente quando as famílias não dominam ou não reconhecem as línguas de sinais como meios legítimos de comunicação. Isso não significa, porém, que não existam estratégias comunicativas. Contudo, considerando que a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes, tais estratégias podem não ser suficientes para garantir desenvolvimento linguístico plenamente.

Cerca de 90% das crianças surdas têm pais ouvintes, o que torna a disparidade linguística um fenômeno recorrente e socialmente relevante. Essa realidade evidencia a necessidade de investigar como se estabelecem os processos comunicativos dentro dessas famílias e quais estratégias são utilizadas — ou negligenciadas — para permitir interação, cuidado e afeto entre pais e filhos (Paiva; Silva *et al.*, 2007). O impacto da surdez ultrapassa a dimensão clínica e perpassa aspectos emocionais, sociais e culturais, que afetam tanto os pais quanto a criança, especialmente no momento do diagnóstico, que muitas vezes gera sentimentos de luto, insegurança e medo.

O contexto familiar pode favorecer ou limitar profundamente o desenvolvimento da criança surda. Quando o acesso à língua de sinais — no caso deste estudo à Língua Brasileira de Sinais — Libras, ocorre tardiamente — o que é comum em famílias ouvintes — instala-se a chamada privação linguística, condição em que a criança cresce sem acesso a uma língua natural completa e estruturada nos primeiros anos de vida, período considerado crítico para o desenvolvimento da linguagem (Quadros, 2011). Tal privação pode comprometer não apenas o aprendizado linguístico, mas também o desempenho escolar, a autonomia, a autoestima, a socialização e a construção da identidades surdas.

Ao longo da história, a experiência surda foi marcada pela predominância do oralismo, que buscava “normalizar” a criança surda por meio da oralização¹, leitura

¹ A oralização, segundo Seixas (2020), é um método educacional que busca ensinar surdos a utilizar a língua oral como principal meio de comunicação, enfatizando a fala, a leitura labial e a escrita. Esse enfoque, historicamente promovido pelo oralismo, tem como objetivo integrar a criança surda à sociedade ouvinte, privilegiando o uso da linguagem falada em detrimento da língua de sinais.

labial e uso de aparelhos auditivos (Skliar, 1997). Essa abordagem influenciou não apenas práticas escolares, mas também percepções familiares que, muitas vezes, priorizaram a língua oral em detrimento da Libras. Contudo, pesquisas contemporâneas demonstram que o bilinguismo — Libras como L1 e Língua Portuguesa escrita como L2 — promove melhores resultados linguísticos, emocionais e cognitivos, além de favorecer a construção de identidades surdas positivas (Quadros, 2004; Karnopp, 2014).

O interesse por este estudo intensificou-se a partir de relatos de pessoas surdas que expressaram dificuldades de comunicação com seus familiares, muitas vezes sentindo-se excluídas dentro do próprio lar, bem como ao assistirmos ao filme “E Seu Nome é Jonas” (1979)², que se mostrou relevante ao retratar o sofrimento de uma criança surda incompreendida no seio familiar, ilustrando os impactos da ausência de língua compartilhada e das expectativas de oralização impostas pelos pais — fatores que ainda hoje permanecem presentes.

Diante disso, torna-se essencial investigar como ocorre a interação entre mães ouvintes e filhos surdos no ambiente familiar, com foco nas dimensões linguísticas, afetivas e sociais que permeiam essa relação. A pesquisa buscou compreender como os familiares, especificamente as mães, lidam com o diagnóstico, quais estratégias comunicativas utilizam, como percebem a surdez e de que modo essas compreensões influenciam a formação subjetiva e identitária da criança.

Considerando a relevância social, educacional e afetiva desse tema, este estudo teve como objetivo geral verificar como ocorre a interação no ambiente familiar entre mães ouvintes e filhos surdos, considerando fatores linguísticos, afetivos e sociais que influenciam esse processo. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e entrevistas com mães ouvintes, conforme metodologia descrita nesta pesquisa.

Assim, compreender o modo como a interação se constrói (ou se fragiliza) entre mães ouvintes e filhos surdos é fundamental para fortalecer práticas educativas inclusivas, orientar políticas públicas e promover ações de apoio às famílias, reconhecendo a Libras como eixo central no desenvolvimento pleno da criança surda.

² E seu nome é Jonas. Disponível em: <https://youtu.be/pc8mM0DHRB4?si=Im41Z-Bx7ahoXufu>. Acesso em: 30 de ago. 2025.

Diante das discussões apresentada, parte-se da hipótese de que há uma busca pela “normalização” do surdo, pelo desenvolvimento da oralização, e a não aceitação da Língua de sinais, o que dificulta a interação no ambiente familiar.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. Na introdução é apresentado o contexto geral da pesquisa, no qual é situada a realidade das crianças surdas que nascem em famílias ouvintes e as dificuldades da interação no ambiente familiar, especialmente em relação às barreiras linguísticas. São discutidos os impactos da surdez no desenvolvimento linguístico, emocional, social e identitário da criança surda, assim como a influência da ausência ou da negação da Libras no ambiente familiar. Ainda neste capítulo, são definidos o tema, a delimitação, a problemática, os objetivos geral e específicos, bem como a justificativa, evidenciando a relevância social, educacional e científica do estudo.

O segundo capítulo, intitulado “Surdo, Libras e Interação familiar: fundamentos teóricos”, é dedicado ao referencial teórico, que sustenta a pesquisa. Inicialmente discute as percepções históricas sobre a surdez, destacando a negação da língua de sinais, a imposição do oralismo e suas consequências para a educação e a construção de identidades surdas e os processos de aquisição linguística. Em seguida aborda-se como a não aceitação da Libras influencia a formação identitária dos surdos, enfatizando a surdez como diferença linguística e cultural. No capítulo, são trazidas questões sobre a aquisição linguística, evidenciando a importância do acesso precoce à língua de sinais e o papel do ambiente familiar.

O terceiro capítulo, “Metodologia e estratégias de investigação”, apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa, detalhando a finalidade do estudo, o tipo de pesquisa (aplicada, exploratória e descritiva), a abordagem qualitativa e os procedimentos técnicos utilizados, como o estudo de caso, as entrevistas semiestruturadas com mães ouvintes de filhos surdos. O capítulo esclarece como os dados foram gerados e analisados, visando compreender as experiências e percepções das mães.

No quarto capítulo, “Interação familiar entre mães ouvintes e filhos surdos: análise das experiências”, é apresentada a análise e a discussão dos dados produzidos por meio das entrevistas com as mães ouvintes, que estão organizadas em categorias de análises, que permitem compreender as experiências, as percepções e as estratégias de comunicação no ambiente familiar, em diálogo com o referencial teórico, que fundamenta o estudo.

Por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais, retomando os objetivos da pesquisa e os principais resultados. Além disso, apresenta as contribuições que a pesquisa pode trazer à área de estudos relacionados aos surdos, principalmente, no que diz respeito à valorização da Libras no ambiente familiar e ao fortalecimento das práticas de inclusão e compreensão da interação entre pais ouvintes e filhos surdos.

2 SURDO, LIBRAS E INTERAÇÃO FAMILIAR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O referencial teórico deste estudo busca fundamentar a análise da interação entre mães ouvintes e filhos surdos a partir de uma perspectiva histórica, social, cultural e linguística. Para isso, discute-se, inicialmente, o modo como a surdez foi compreendida ao longo da história, marcada pela negação da língua de sinais e pela imposição do oralismo. Em seguida, aborda-se a constituição das identidades surdas, destacando a centralidade da língua de sinais como elemento cultural e identitário. Por fim, discute-se o processo de aquisição linguística da criança surda, enfatizando a importância do acesso precoce à Libras e da interação familiar nesse percurso.

A fundamentação teórica deste estudo aborda questões centrais relacionadas à surdez, às identidades, à aquisição linguística dos surdos e, principalmente, à interação no ambiente familiar. Para compreender esse fenômeno, é necessário percorrer a trajetória histórica das percepções sobre pessoas surdas, destacando a negação da língua de sinais e a imposição do oralismo, bem como os impactos dessas práticas na educação, no desenvolvimento cognitivo e na formação identitária das pessoas surdas. Em seguida, explora-se o conceito de identidades surdas, considerando sua construção social, cultural e política, a importância da língua de sinais como eixo de pertencimento e as implicações da interação tardia com as comunidades surdas. Por fim, analisa-se a aquisição linguística, enfatizando o papel do ambiente familiar, da exposição precoce à língua de sinais e da interação social no desenvolvimento da linguagem e na constituição das identidades, evidenciando como fatores biológicos, culturais e comunicacionais se relacionam nesse processo.

2.1 Percepções históricas sobre as pessoas surdas, negação da língua de sinais e oralismo

Na Idade Média, as pessoas surdas eram excluídas de todos os âmbitos sociais, inclusive do educacional e nesse período histórico, a surdez era compreendida como uma deficiência associada à “inferioridade”, pois a audição era vista como um dom divino e vinculada ao sagrado. Apenas em 1715, com a fundação da primeira escola para surdos na França, por Charles Michel de l’Epée, iniciou-se um movimento internacional de conscientização sobre a importância da inclusão educacional e social dos surdos. (Maia, 2007, p. 5, Reis; Morais, 2020).

No Brasil, esse processo teve início apenas em 1857, quando foi fundada a primeira escola para meninos surdos do país — Instituto Nacional para Surdos-Mudos — no Rio de Janeiro, idealizada por Dom Pedro II e pelo professor francês Ernest Huet.

No entanto, em 1911, ocorreu um significativo retrocesso com a adoção do oralismo, que proibiu o uso da Língua de Sinais no ambiente escolar e somente a partir dos anos 2000 houve avanços legais, com a promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconheceu oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e estabeleceu o uso do bilinguismo na educação de surdos, medida posteriormente reforçada pelo Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Reis; Morais, 2020).

Historicamente, a surdez foi compreendida sob uma perspectiva marcada pela concepção clínico-terapêutica, na qual era vista como um déficit a ser corrigido. O congresso de Milão (1880) se consolidou no campo educacional, estabelecendo o oralismo como método dominante, que proibia ou limitava severamente o uso da língua de sinais, sustentando-se na crença de que o surdo, ao aprender a falar e a ler os lábios, poderia integrar-se plenamente ao mundo ouvinte (Skliar, 1997).

Assim, a corrente oralista, alinhada à visão clínica da surdez, defende que a abordagem oral é o meio mais eficaz para integrar a pessoa surda à sociedade ouvinte e dentro dessa perspectiva, a língua de sinais é considerada insuficiente, provisória e limitada em comparação à língua oral. Essa filosofia influenciou profundamente a organização curricular da educação de surdos e consolidou uma visão simbólica do surdo como deficiente.

Neste discurso, déficit, doença, patologia, anomalia, implicam apenas a possibilidade da sequência diagnóstico-tratamento-cura, características da abordagem médica. O influxo desta concepção se fez sentir não só nas disciplinas dependentes da medicina, como não poderia ter sido de outra maneira, senão também na educação e na psicologia (Behares, 1995, p. 12).

Mais adiante, o oralismo influenciou práticas como técnicas de oralização, leitura labial, treinamento auditivo e ensino isolado da língua oral, visando “normalizar” o surdo segundo os padrões da maioria linguística, apagando sua identidade visual e cultural. Nessa perspectiva, segundo Skliar (1998, p. 111), “a língua de sinais é vista como um conjunto de gestos sem estrutura gramatical, incapaz de constituir um sistema linguístico e, paradoxalmente, tida como obstáculo para a aprendizagem da

língua oral”. As resoluções do Congresso de Milão (1880) reforçaram essa filosofia, colocando a fala como foco central da educação de surdos para integrá-los às relações com os ouvintes, o que resultou em prejuízos significativos de ordem social, cultural e emocional (Skliar, 1998).

Contudo, essa imposição da oralidade teve como efeito a negação da língua de sinais como meio legítimo de comunicação e como marcador identitário. Skliar (1998) e Quadros (2004) defendem a “visão socioantropológica da surdez”, a partir da qual os surdos são pertencentes a um grupo minorizado que se organiza social e culturalmente, utilizando a língua de sinais para se comunicar e preservar suas histórias. Assim, pertencer à comunidade surda é entendido como uma diferença cultural e linguística, construída histórica e socialmente, com significação política. É importante destacar que, mesmo durante o período no qual o oralismo impôs a proibição do uso de sinais, as comunidades surdas mantiveram formas de organização. Essas garantiram o desenvolvimento e a expansão da língua de sinais.

Skliar (1998), principal difusor dessa visão, propõe um paradigma socioantropológico que contrapõe a abordagem clínica e aprofunda os conceitos de “bilíngue” e “bicultural”. Nessa concepção, a criança surda deve adquirir primeiramente a língua de sinais, que pode não ser a Libras, considerando a diversidade de línguas de sinais que existe no Brasil. — como base para desenvolver linguagem, pensamento e acesso a uma segunda língua, como o português escrito, sendo considerada um sujeito ativo em sua atividade simbólica, mediada pela língua de sinais.

Atualmente, o Bilinguismo consolida-se como a abordagem mais eficaz, adotando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2), reconhecendo a importância de ambas no contexto escolar e social, pois promovem o aprendizado, a inclusão, as relações sociais positivas e a valorização da identidade cultural, conforme previsto no Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras (Damázio, 2007).

Entretanto, a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes, realidade que traz implicações para o seu desenvolvimento linguístico, social e cultural. Ao contrário das crianças com pais surdos, que crescem imersas na língua de sinais, aquelas cujos pais são ouvintes, geralmente não têm acesso imediato a esse repertório. Com isso, acarreta-se um retardo na aquisição da língua de sinais, o que pode comprometer tanto a comunicação, quanto a constituição das identidades.

Muitas vezes, a criança é exposta primeiramente apenas à língua oral, em um processo de oralização que nem sempre é eficaz, já que não considera as especificidades da experiência visual surda (Quadros, 2017).

Dessa maneira, os encontros com as comunidades surdas representam uma multiplicidade de caminhos para muitos desses sujeitos. Esse momento é vivido como a descoberta de um "tesouro", pois possibilita à criança ou ao jovem surdo reconhecer-se em outros semelhantes e, assim, construir uma identidade pautada no pertencimento cultural e linguístico. O convívio com pares surdos, a imersão na língua de sinais e o fortalecimento de laços sociais permitem superar parte das barreiras impostas pela falta de transmissão linguística no âmbito familiar. Dessa forma, as comunidades surdas assumem um papel central como espaço de acolhimento, aprendizagem e afirmação cultural, sendo essencial para a formação plena da identidade surda (Quadros, 2004).

2.1.1 Como a não aceitação da língua de sinais influencia a formação identitária dos surdos

Com as transformações da modernidade e da chamada modernidade tardia, o sujeito passou a ser compreendido como fragmentado e múltiplo. Hall (1998) descreve uma série de "descentramentos", que desestabilizaram a noção de identidade fixa e unificada. Paralelamente, a identidade tornou-se um processo instável, relacional e provisório, moldado por contextos históricos, políticos e culturais, e, nesse cenário, os Estudos Culturais, surgidos na Inglaterra nas décadas de 1950 e 1960, passaram a investigar culturas contra-hegemônicas e minorias sociais, incluindo o grupo de surdos, que é reconhecido como minoria linguística. Os Estudos Surdos, ramificação dessa vertente, enfatizam a importância das práticas culturais, discursivas e políticas para compreender a surdez como fenômeno identitário e sociocultural (Sá, 2006).

Assim, a questão identitária surda vem ganhando destaque nos estudos referentes à língua e à identidade; historicamente, o surgimento das comunidades surdas está ancorado nas questões linguísticas. Sem aprofundar especificamente nessa questão.

Bennett (1993) disserta que língua e cultura são de certa forma, indissociáveis, não sendo possível perceber quando se finda uma para dar início à outra e tal aspecto assume centralidade quanto à identidade surda:

A cultura surda tem na sua língua de sinais mais forte conotação de identidade. Os surdos se reconhecem e são reconhecidos pelas suas línguas de sinais. Diferentes entre si, correspondendo aos diversos países em que pertencem, elas constituem um fator poderoso de identificação entre as muitas culturas surdas por sua modalidade espaço-visual. Pertencer à cultura surda implica em dominar, em maior ou menor grau, a língua de sinais que caracteriza o grupo ao qual aquele surdo se integra (Campos; Stumpf, 2012, p. 177).

Dessa forma, os surdos compõem um grupo cultural politicamente organizado que não pode ser definido como deficientes auditivos, afastando definitivamente a tradição médico-terapêutica (Sá, 2006, p. 47). Com ênfase na língua de sinais e em seus desdobramentos culturais, sociais e subjetivos, a surdez caracteriza-se como um fenômeno cultural, trazendo à luz questões como: cultura surda, movimento surdo e identidade surda (Monteiro, 2014).

As identidades surdas, bem como qualquer outro processo identitário, não é homogêneo, estático ou composto de verdades absolutas. No entanto, baseia-se em questionamentos e nas inúmeras vozes, nas quais o sujeito descobre-se e se redescobre no jogo social e sobre o jogo social. Perlin (1998a) argumenta que os contatos que os surdos realizam entre si proporcionam negociações de diferentes representações de identidades surdas. Por meio das relações e trocas de um conjunto de significados, informações e comportamentos do tipo intelectual, ético, estético, social, técnico, mítico caracterizam as identidades surdas presentes em um grupo social que tem uma determinada cultura e esta autoprodução de significados parece ser o fundamento das identidades surdas: uma estratégia para o “nascimento” cultural (Monteiro, 2014).

Contudo, o tratamento da surdez como patologia pela sociedade majoritária gera implicações significativas para o reconhecimento das identidades surdas, que precisam ser analisadas com atenção. De modo geral, minorias com diferenças linguísticas profundas são associadas a grupos imigrantes, estrangeiros, cujo status linguístico e identitário diferenciado é reconhecido, ainda que possam enfrentar discriminação em razão de sua origem. Já no caso das pessoas surdas, a perspectiva discriminatória referente à nacionalidade assume uma forma distinta, pois nunca

houve questionamento quanto ao pertencimento dos surdos nascidos no Brasil. Esses são inquestionavelmente, cidadãos brasileiros, como qualquer outro cidadão ouvinte nascido no país. Embora tal reconhecimento possa, à primeira vista, parecer uma vantagem, tal condição traz consigo um problema relevante: a língua e a cultura surdas não apenas carecem de igualdade de status em relação à sociedade ouvinte, mas, muitas vezes, sequer são reconhecidas em sua diferença (Monteiro, 2014).

Desse modo, o movimento surdo representa a resistência e a luta pela preservação da língua de sinais, das culturas e das identidades das comunidades surdas, refletindo quem são os surdos, seus valores culturais e os princípios que orientam sua mobilização. Conforme Gomides, Silva e Campelo (2021), esse movimento valoriza o sistema utilizado pelos surdos, baseando-se nos sentidos da visão e do tato, e exige respeito por seus valores, por suas normas e por seus símbolos. As trajetórias da comunidade surda, marcadas por lutas, estratégias, resistências e busca pela valorização da Lei 10.436/2002, evidenciam as tensões e o desrespeito que podem ocorrer entre diferentes grupos culturais.

Diante do exposto, é possível compreender que as identidades surdas se constituem a partir de uma dinâmica complexa, na qual os fatores linguísticos, culturais e sociais desempenham papel central e a língua de sinais revela-se como eixo estruturante desse processo, não apenas como meio de comunicação, mas como símbolo de pertencimento e de afirmação cultural, diferenciando os surdos da lógica patologizante historicamente imposta. Nesse sentido, analisar o percurso histórico e teórico dessa construção permite reconhecer que a luta dos surdos pela legitimação de sua língua e da sua cultura reflete não apenas uma questão de acessibilidade, mas de reconhecimento e justiça social, reafirmando a centralidade do debate identitário no âmbito das ciências humanas e sociais.

2.2 Aquisição da Linguagem

A aquisição da linguagem é o processo pelo qual os seres humanos, especialmente crianças, desenvolvem a capacidade de compreender e produzir linguagem. Trata-se de um fenômeno complexo e natural influenciado por fatores biológicos e ambientais. Esse desenvolvimento começa ainda no útero, quando o feto percebe estímulos sonoros do ambiente e se aprofunda após o nascimento, com a criança passando por estágios de desenvolvimento linguístico. O primeiro deles é o

“balbucio”, em que o bebê emite sons aparentemente aleatórios que gradualmente se aproximam dos fonemas da língua à qual está exposto, permitindo experimentar e ajustar a produção vocal. A interação social é fundamental nesse processo, pois o contato com cuidadores e interlocutores facilita a compreensão do significado das palavras e o uso da linguagem em diferentes contextos, enquanto a repetição e a imitação auxiliam no refinamento das competências linguísticas (Santos, 2021).

Após o balbucio, ocorre o estágio das primeiras palavras, geralmente entre 12 e 18 meses, no qual a criança passa a atribuir significados a palavras isoladas, utilizando-as para nomear objetos, pessoas ou ações do cotidiano. Em seguida, desenvolve-se o estágio das primeiras combinações, também conhecido como fase das frases de duas palavras, no qual a criança começa a combinar termos simples, demonstrando compreensão inicial das relações sintáticas e semânticas da língua. Posteriormente, ocorre o estágio das múltiplas combinações, caracterizado pela ampliação do vocabulário, pelo uso de frases mais longas e complexas e pela internalização gradual das regras gramaticais, permitindo uma comunicação cada vez mais estruturada e funcional (Quadros, 1997; Karnopp, 2014).

Esses estágios evidenciam que a aquisição da linguagem ocorre de forma progressiva e depende fundamentalmente da interação social e do acesso contínuo a uma língua plenamente estruturada, seja ela de modalidade oral-auditiva ou visual-espacial, como no caso das línguas de sinais.

Nesse sentido, a respeito do comportamento verbal, o behaviorista Skinner defendia, em suas pesquisas sobre habilidades comunicativas, que estas já aconteciam por meio de interações com o ambiente e que as respostas advinham em meio a estímulos externos, concluindo que todo comportamento é apreendido através de processos de condicionamento. Ou seja, os indivíduos estabelecem ligações para associar respostas e estímulos por meio de experiências com o ambiente, sendo o comportamento gravado através de repetições e reforços positivos, os quais ajudariam a criança a associar as palavras e seus respectivos significados (Cruz, 2019).

Embora os estágios do desenvolvimento da linguagem em crianças surdas sejam semelhantes aos das ouvintes, a modalidade da língua, visual ou auditiva, influencia o percurso até a aquisição plena. De maneira geral, esses estágios incluem o período pré-linguístico, o estágio de um sinal, o estágio das primeiras combinações e o estágio das múltiplas combinações (Quadros, 1997). O período pré-linguístico (0

a 12 meses) envolve o balbucio manual, quando a criança experimenta movimentos gestuais e expressões faciais, internalizando gradualmente a estrutura da língua de sinais; entre 12 e 18 meses, ocorre o estágio de um sinal, com a produção de gestos isolados relacionados a objetos, ações ou pessoas do cotidiano; de 18 a 24 meses, no estágio das primeiras combinações, a criança passa a unir dois ou mais sinais, formando frases simples e estruturadas; dos 2 aos 3 anos ocorre o estágio das múltiplas combinações, quando regras gramaticais mais complexas são internalizadas, incluindo concordância, uso do espaço e expressões faciais, permitindo comunicação mais fluida e rica (Quadros, 1997).

Dessa maneira, a aquisição da linguagem em crianças surdas é natural e ordenada desde que haja acesso contínuo e precoce à língua de sinais. As crianças surdas, filhas de pais surdos, têm vantagens nesse desenvolvimento, pois recebem input linguístico consistente em língua de sinais desde cedo (Quadros, 1997). Entretanto, crianças surdas, filhas de pais ouvintes não sinalizantes, podem ter seu desenvolvimento linguístico comprometido, enfrentando maiores desafios na construção de vocabulário e na aquisição da estrutura da língua (Dall'Asen, 2020). Assim, o acesso precoce a uma língua natural é determinante para que a criança surda desenvolva plenamente suas capacidades comunicativas e cognitivas (Quadros, 1997).

Contudo, há um momento crítico da aquisição da linguagem, que ocorre no período inicial da vida, em que o desenvolvimento linguístico acontece com maior facilidade, geralmente até os sete anos de idade. Neste período, o cérebro apresenta alta plasticidade, tornando-se especialmente receptivo a estímulos linguísticos, permitindo que a criança internalize regras gramaticais, vocabulário, pronúncia e nuances da língua de forma intuitiva, por meio da interação com o ambiente e com outras pessoas (Lenneberg, 1967 *apud* Quadros, 2004). Para crianças surdas, o acesso precoce a uma língua visual, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), é essencial, pois a ausência desse contato durante o período crítico pode resultar em uma demora significativa no desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e emocional (Karnopp, 2014; Capovilla, 2002).

Desse modo, a privação linguística no período crítico pode trazer efeitos duradouros, pois as crianças surdas que não têm acesso a um ambiente linguístico adequado, seja pela ausência de uma língua natural compartilhada no ambiente familiar, seja pela falta de estímulo à língua de sinais, apresentam dificuldades

significativas na aquisição da linguagem, leitura, escrita e aprendizado em geral, mesmo quando posteriormente inseridas em contextos educativos favoráveis (Karnopp, 2014). Além do impacto cognitivo, a ausência de acesso precoce à língua materna afetando o desenvolvimento social e emocional, dificultando a interação com outras pessoas e comprometendo o processo de formação da identidade surda, especialmente quando o contato com a língua de sinais ocorre tardiamente. Portanto, a língua de sinais não é apenas um recurso comunicativo, mas também um instrumento essencial para o desenvolvimento do pensamento, da compreensão do mundo e da autoestima das crianças surdas.

Nesse contexto, torna-se fundamental que a criança surda tenha contato com pessoas que sinalizam desde os primeiros meses de vida, garantindo a exposição contínua a uma língua visual-espacial plenamente estruturada. O convívio com adultos e crianças fluentes em Libras favorece a internalização das regras linguísticas e possibilita o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de forma mais equilibrada. Paralelamente, é imprescindível que a família, especialmente os pais ouvintes, aprenda a língua de sinais, pois o ambiente familiar constitui o primeiro espaço de socialização da criança. Quando a Libras passa a integrar o cotidiano da família, fortalecem-se os vínculos afetivos, amplia-se a comunicação e reduz-se o risco de privação linguística, promovendo maior inclusão e bem-estar da criança surda (Quadros, 1997; Karnopp, 2014).

Além da Libras, há línguas de sinais caseiras (LS-Cas) que são sistemas comunicativos desenvolvidos por pessoas surdas que não tiveram acesso à Libras ou a qualquer outra língua de sinais convencional. Esses sinais surgem da interação cotidiana entre a pessoa surda e seu ambiente familiar e social, constituindo-se como produto da faculdade da linguagem, pois mesmo com escassez de estímulos linguísticos, o sujeito surdo é capaz de construir um sistema estruturado que permite comunicação efetiva (Cerqueira, 2022).

Garantir o acesso precoce à língua de sinais constitui, portanto, um direito fundamental das crianças surdas, sendo determinante para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social, prevenindo os impactos negativos da privação linguística e promovendo a integração e a participação plena na sociedade (Quadros, 2011). Com a Lei nº 14.191/2021 houve alteração na LDB (Lei 9.394/1996) com finalidade de incluir a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino independente, pois possibilita às crianças acesso à Libras como primeira língua e à Língua

Portuguesa escrita como segunda. Esse modelo permite que a criança aprenda em sua língua materna, enquanto desenvolve habilidades na segunda, promovendo um aprendizado eficaz e fortalecendo a identidade cultural (Karnopp, 2014). Para que isso seja efetivo, é essencial que educadores e profissionais estejam preparados, compreendendo profundamente a Libras e as necessidades linguísticas das crianças surdas, implementando práticas pedagógicas inclusivas e respeitadas.

Por fim, ao relacionar a aquisição da linguagem com a realidade de crianças surdas filhas de pais ouvintes, percebe-se que o ambiente familiar desempenha um papel determinante no desenvolvimento comunicativo e social e a forma como esses pais lidam com as barreiras linguísticas, afetivas e sociais pode potencializar ou limitar o acesso da criança a uma língua natural, influenciando diretamente sua formação cognitiva, emocional e identitária. Assim, verificar como ocorre a interação entre mães ouvintes e filhos surdos possibilita compreender de que maneira os fatores linguísticos, aliados às dimensões afetivas e sociais, impactam o processo de aquisição da linguagem e, conseqüentemente, a integração da criança em seu contexto familiar e social mais amplo.

A partir das discussões teóricas sobre pessoas surdas, identidade e aquisição linguística, torna-se necessário compreender como esses aspectos se manifestam na realidade concreta das famílias ouvintes com filhos surdos. Dessa forma, o capítulo seguinte apresenta os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, descrevendo o tipo de estudo, os participantes, os instrumentos de geração de dados e os métodos de análise utilizados.

3 METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO

O estudo caracterizou-se como uma pesquisa aplicada, pois visa produzir conhecimento voltado para a reflexão sobre um problema concreto: a dificuldade de interação comunicativa entre pais ouvintes e filhos surdos. Pesquisas aplicadas têm como foco intervenções práticas e transformações sociais, o que se alinha à necessidade de compreender como orientar famílias, escolas, profissionais e instituições no fortalecimento da comunicação acessível e afetiva.

Dessa forma, buscou-se não apenas descrever a realidade, mas gerar reflexões e contribuir para a formulação de práticas educacionais e políticas públicas, ampliando estratégias de acolhimento, orientação familiar e atendimento adequado às crianças surdas e suas famílias (Prodanov; Freitas, 2013).

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, mostra-se a mais adequada quando se pretende compreender fenômenos sociais a partir de significados, percepções, experiências e narrativas dos próprios participantes. A abordagem qualitativa permitiu: a) interpretar os sentidos atribuídos pelos pais ao diagnóstico da surdez e compreender os sentimentos envolvidos no processo de aceitação do filho/a surdo/a; b) analisar as estratégias comunicativas adotadas no ambiente familiar e observar como a presença ou ausência da Libras influencia vínculos afetivos; c) captar emoções, inseguranças, expectativas e mudanças ao longo do tempo.

Segundo Minayo (2001), pesquisas qualitativas são essenciais quando o objeto de estudo envolve relações humanas, práticas culturais e processos subjetivos — elementos centrais na interação entre pais ouvintes e filhos surdos. Essa abordagem não busca quantificar dados, mas sim interpretar falas, observar comportamentos e compreender significados simbólicos presentes nas experiências relatadas. Por isso, optou-se por um estudo aprofundado, contextualizado e sensível às singularidades de cada família participante.

O procedimento técnico escolhido foi o estudo de caso, adequado para quando se deseja investigar profundamente um fenômeno contemporâneo, inserido em um contexto real e vivo (Yin, 2001). No presente estudo, o “caso” é representado por famílias ouvintes que possuem filhos surdos, permitindo a análise de elementos como dinâmicas comunicativas; percepções familiares sobre a surdez, a Libras e a oralização; estratégias de interação adotadas no cotidiano; impacto emocional da descoberta da surdez; construção ou ruptura de vínculos afetivos; dificuldades

enfrentadas ao acessar a comunidade surda; transformações ao longo do desenvolvimento da criança.

O estudo de caso permite que cada narrativa seja compreendida em profundidade, respeitando sua singularidade, sem perder de vista as conexões com o fenômeno mais amplo da surdez no contexto da família ouvinte.

3.1 Quem são as mães que participaram do estudo?

Participaram desta pesquisa quatro mães ouvintes de filhos surdos adultos. A escolha pelas mães justifica-se pela literatura, que aponta que elas frequentemente assumem maior responsabilidade no cuidado diário, acompanhamento terapêutico e tomada de decisões educacionais e linguísticas dos filhos (Minayo, 2001; Gil, 2002).

Os critérios de inclusão foram: ser mães ouvintes de filhos surdos; aceitar participar voluntariamente; autorizar o uso das informações para fins acadêmicos; assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As participantes possuem filhos surdos na faixa etária de 36 a 46 anos, o que enriquece as análises, pois permite observar processos comunicativos em diferentes fases do desenvolvimento humano. A seleção ocorreu por conveniência, considerando disponibilidade, abertura e interesse das mães em relatar suas experiências.

Participaram do estudo quatro mães ouvintes, identificadas por nomes fictícios (Maria, Rita, Laura e Luzia), com idades entre 57 e 68 anos e com diferentes níveis de escolaridade e trajetórias de vida. Todas são mães de pessoas surdas que atualmente se encontram na vida adulta, o que possibilitou a construção de narrativas que percorrem desde o diagnóstico da surdez até a inserção profissional e social de seus respectivos filhos.

As entrevistas foram realizadas em diferentes formatos, considerando as condições geográficas e de disponibilidade das participantes: uma entrevista por chamada de vídeo via WhatsApp, gravada em áudio (Maria), uma por áudios enviados via WhatsApp (Rita) e duas entrevistas presenciais, com gravação em gravador de voz (Laura e Luzia). Os encontros variaram entre 11 e 27 minutos e foram marcados pela abertura, acolhimento e disposição das mães em revisitar memórias dolorosas, bem como trajetórias de superação e orgulho em relação aos filhos.

O instrumento principal foi a entrevista, por ser flexível e permitir ao pesquisador aprofundar determinados pontos conforme as respostas se desenvolviam. A entrevista semiestruturada possibilita explorar sentimentos e percepções com sensibilidade; estimular narrativas espontâneas; compreender processos não observáveis diretamente; acolher relatos emocionais, memórias e experiências subjetivas (Minayo, 2001; Gil, 2002).

O roteiro de entrevista abordou o histórico familiar e a descrição da criança; experiência e impacto emocional no momento do diagnóstico; período de aceitação, negação ou luto; modos de comunicação utilizados antes e depois da Libras; estratégias adotadas para interação diária; percepção sobre a oralização, a Libras e o bilinguismo; convivência com a comunidade surda; trajetória escolar e social da criança; desafios enfrentados e expectativas para o futuro, conforme o roteiro de entrevista abaixo:

- 1) Para começarmos, você poderia se apresentar e falar um pouco sobre o seu filho(a)?
- 2) Como foi receber o diagnóstico de que seu/sua filho/a é surdo/a?
- 3) Quais foram os impactos da surdez do seu filho na interação familiar?
- 4) Você sentiu que houve um período de aceitação ou luto?
- 5) Como é a interação com o seu filho?
- 6) Você procurou incluir seu filho ou filha na comunidade surda e/ou buscar aprender Libras (ou teria interesse em aprender)?
- 7) você pode falar um pouco sobre como foi o processo escolar do seu filho ou filha?
- 8) E hoje, como está o seu filho ou filha na questão de comunicação e desenvolvimento e convivência social?

As duas primeiras entrevistas foram realizadas por via whatsapp e outras duas de forma presencial. Todas as entrevistas foram registradas por meio do gravador de voz, com o consentimento das mães e transcritas, conforme consta no apêndice do texto, foram utilizados nomes fictícios para respeitar a privacidade das participantes.

A primeira entrevista foi realizada no dia 21 de outubro de 2025, com Maria, por meio de uma chamada de vídeo via Whatsapp, pois a entrevistada residia em outro estado, impossibilitando o encontro presencial. A entrevista teve uma duração de 27 minutos, foi guiada de forma síncrona, com interação clara e contínua. O contato com a entrevistada foi marcado previamente, e a entrevistada se mostrou muito receptiva e disposta a relembrar fatos importantes, desde o nascimento do seu filho

até a sua vida adulta. Relatou com muitos detalhes o processo de descoberta da surdez do seu filho, relatando os indícios iniciais e a busca por orientações médicas. A entrevistada trouxe reflexões críticas sobre a falta de recursos na época, principalmente na área da Libras e acessibilidade educacional.

No dia 27 de outubro de 2025, foi realizada a segunda entrevista, desta vez mediante o envio de áudios via Whatsapp. As respostas da participante, que chamaremos de Rita, foram enviadas separadamente, seguindo a ordem das perguntas do roteiro estabelecido. A duração da entrevista não pode ser contabilizada devido ao formato em que foi realizada, porém os áudios contemplam todas as questões. A entrevistada relatou os fatos desde a infância da filha, falando dos episódios de saúdes, a trajetória escolar, a aquisição da Libras, a convivência social, sua formação profissional e atuação profissional atual.

A terceira entrevista foi realizada com Laura no dia 01 de novembro de 2025. Foi uma conversa presencial, registrada por gravador de voz, com duração de 11 min. As respostas da participante foram breves, porém, claras e objetivas. A conversa foi tranquila e a entrevistada respondeu com naturalidade, mesmo ao abordar questões sensíveis como a descoberta da surdez, o processo educativo dos filhos e a interação dentro do lar.

No dia 7 de novembro foi realizada a quarta entrevista, também presencial e registrada por gravador de voz, com duração de 20 min. A participante, chamada Luzia, mostrou-se muito receptiva, confortável e acolhedora durante a entrevista. A entrevistada trouxe um relato detalhado de como foi receber o diagnóstico da surdez do seu filho, citando o forte impacto emocional com a notícia. Falou sobre o processo escolar do filho. Relatou a importância da Libras, da inclusão e principalmente da participação em grupos sociais como a igreja e as associações de surdos, reconhecendo o quanto esses espaços foram importantes para a construção identitária do filho.

A análise dos dados foi realizada por meio da observância dos conteúdos expostos, conforme Bardin (2016), que permite interpretar significados presentes nas narrativas. Segundo a pesquisadora, a análise de conteúdos baseia-se em “[...] procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]”. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção)” (Bardin, 2016, p. 48).

O processo de análise dos dados seguiu os pressupostos da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), sendo desenvolvido em três etapas interdependentes:

- A pré-análise consistiu na leitura das transcrições, na identificação de impressões iniciais e na organização do material coletado;
- A etapa de exploração do material envolveu a codificação das falas, a identificação de núcleos de sentido e o agrupamento de trechos recorrentes;
- O tratamento dos resultados e interpretação compreendeu a formação de categorias temáticas — tais como aceitação da surdez, estratégias comunicativas e oralização versus Libras —, a articulação dos achados com o referencial teórico e a construção das interpretações e conclusões do estudo.

Esse método permite revelar padrões, contradições, silêncios, conflitos e significados que atravessam as experiências familiares.

O estudo respeitou a Resolução nº 510/2016, que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas, garantindo: voluntariedade da participação; preservação da identidade das participantes; sigilo e anonimato; direito à desistência a qualquer momento; respeito às emoções e limites das entrevistadas; uso exclusivo dos dados para fins acadêmicos. Cada participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando compreensão e concordância com a pesquisa.

Para aumentar a validade e a confiabilidade do estudo, utilizou-se a triangulação metodológica, que combina diferentes fontes e métodos de análise: revisão bibliográfica aprofundada; entrevistas; interpretação fundamentada em teorias sociolinguísticas, antropológicas e educacionais. A triangulação possibilitou compreender o fenômeno de forma mais completa, reduzindo vieses individuais e fortalecendo os resultados obtidos (Denzin; Lincoln, 2011; Minayo, 2005).

Com base nos procedimentos metodológicos apresentados, o capítulo seguinte é dedicado à análise dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com as mães ouvintes. A partir da organização e categorização das narrativas, busca-se compreender os sentidos atribuídos à surdez, às estratégias comunicativas e às experiências vivenciadas no ambiente familiar.

4. INTERAÇÃO FAMILIAR ENTRE MÃES OUVINTES E FILHOS SURDOS: ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS

A análise dos dados foi realizada a partir do estudo das quatro entrevistas com mães ouvintes de filhos surdos, seguida da categorização temática, conforme os pressupostos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). As narrativas foram interpretadas à luz do referencial teórico sobre o oralismo, o bilinguismo, as identidades surdas e as comunidades surdas, buscando compreender como se estrutura a interação entre mães ouvintes e filhos surdos no ambiente familiar.

Da leitura dos relatos emergiram, de forma recorrente, as seguintes categorias de análise:

- a) descoberta da surdez - percurso diagnóstico;
- b) impactos emocionais e processos de luto/aceitação;
- c) estratégias comunicativas no ambiente familiar (oralização, Libras e sinais caseiros);
- d) escolarização, comunidade surda e luta por direitos;
- e) interação familiar e construção de autonomia na vida adulta.

4.1 Descoberta da surdez - percurso diagnóstico

Em todas as entrevistas, a descoberta da surdez aparece como um momento marcante e permeado por incertezas, não ocorrendo de forma imediata na maioria dos casos. Os relatos das mães evidenciam que o diagnóstico foi, em geral, tardio, fragmentado e atravessado pela ausência de informações claras e de orientação adequada por parte dos profissionais de saúde, o que contribuiu para sentimentos de confusão, insegurança e sofrimento emocional no contexto familiar.

Maria, relata: *“Eu não tive nenhum problema na minha gravidez que eu imaginasse de o João nascer surdo, a gente só descobriu quando ele já estava próximo a fazer um ano. Que aí a gente começava a conversar com ele, chamava, e ele não atendia. Aí eu falei: “Tem alguma coisa errada”, que gente desconfiou, a gente começou a fazer alguns exames e os médicos me falaram que o tipo de surdez do João deve ter sido provocado por uma rubéola. Eu posso ter tido rubéola quando eu fiquei grávida, mas eu não manifestei a doença — e ela foi direto para o feto. Porque isso acontece, acho que nos quatro primeiros meses da gestação”*. Segundo o relato

de Maria, a surdez do filho foi percebida quando ele estava próximo de completar um ano de idade, período no qual a mãe passou a observar que a criança não respondia aos chamados nem aos estímulos sonoros cotidianos. A partir dessa suspeita inicial, iniciou-se uma longa busca por exames e especialistas, até que o diagnóstico de surdez neurossensorial foi confirmado. Esse percurso precoce, embora tenha ocorrido ainda na primeira infância, foi marcado por deslocamentos, múltiplas avaliações médicas e ausência de encaminhamentos claros quanto às possibilidades comunicativas e linguísticas da criança.

Rita, relata: *“Quando eu tive o diagnóstico dela, eu não fiz aqui, eu fui com vários médicos aqui, mas não tinha na época condições de fazer exame, porque ela tinha entre quatro anos, mais ou menos, quatro a cinco anos, e ela era a filha única, as pessoas falavam que ela tinha preguiça de falar, que ela escutava, a gente achava que ela escutava, quando a gente jogava alguma coisa, ela olhava para trás, e eu coloquei numa escola, com pouca idade, eu coloquei numa escola particular, para ver se ela, convivendo com outras crianças, ela poderia desenvolver a fala, mas como não conseguiu resolver o problema da fala, eu resolvi, com a ajuda de primeiramente Deus e alguns anjos que apareceram na minha vida, viajar para Belo Horizonte, que lá ela tomou anestesia, deram anestesia para ela dormir e fizeram exame.”* Já no relato de Rita, o diagnóstico foi um processo consideravelmente mais tardio. Segundo seu depoimento, a filha teve a surdez identificada apenas por volta dos quatro a cinco anos de idade, pois, até então, seu silêncio era interpretado como *“preguiça para falar”* ou atraso no desenvolvimento da fala. Essa interpretação equivocada retardou o encaminhamento para avaliação especializada, ampliando o período de privação linguística e postergando o acesso às estratégias adequadas de comunicação.

Nos relatos de Laura: *“Eu nunca levei em doutor, nunca procurei auxílio, nunca procurei benefício, nunca procurei nada. Quando coloquei eles para estudar na escola normal, os professores não aceitaram porque disseram que eles não falavam, que eu tinha que procurar uma escola especializada pra eles. Aí foi quando eu fui procurar. Nesse tempo o nome da escola eu até me esqueci, que era lá na Sobral que ainda, é lá no aeroporto velho, só que mudou o nome. Eu não sei. Aí eu os coloquei lá para estudar. E a Julia quando ela nasceu, assim no meu pensamento ela era normal também, quando ela completou 7 anos, que eu a botei na escola, foi que a professora descobriu que ela tinha problema também na fala e no ouvir. Aí me chamaram na escola, nós tivemos sentado e ela mandou que eu levasse no médico e*

procurasse uma escola especializada. Mas também nunca levei em médico, só coloquei ela lá também. Ela tinha problema na fala, mas também toda vida ela falou. Ela escutava. Ela falava. Só que era na calma, assim, não podia perturbar muito não porque ela ia ficar perturbada e ela enrolava a língua, ela não falava mais nada. Mas na calma toda a vida ela falou.”; “O Pedro teve uma doença quando ele tinha 2 anos de idade e quando ele ficou bom dessa febre, dessa doença que ele teve, que eu não sei explicar que doença foi, aí ele já perdeu a voz. Ele já não falava mais. E o Luiz, que veio logo em seguida... como os dois para brincar, para se comunicar, mas o Pedro não falava, Luiz foi perdendo a voz. E também ficou”. Segundo Laura, a descoberta da surdez ocorreu ainda na infância dos filhos, sem precisão diagnóstica imediata. A mãe relata que um dos filhos apresentou perda de fala aos dois anos de idade após um episódio de doença, sem que houvesse, naquele momento, um esclarecimento médico sobre a extensão da perda auditiva. Um aspecto relevante de seu relato é a observação de que com o convívio cotidiano entre os irmãos, o outro filho, ao interagir com o outro filho que não falava, também apresentou dificuldade na fala, chegando a perder a voz também, o que reforça a complexidade do contexto familiar diante da ausência de orientações adequadas no momento do diagnóstico.

Por fim, os relatos de Luzia: *“E ali, nessa fase dos três anos, por aí, que a gente descobriu a extensão da surdez. Porque até então os médicos diziam assim que ele estava surdo, que tinha que usar aparelho, aquela coisa toda, mas não diziam a extensão — em que nível estava.”; “Sim. Os médicos não tinham um diagnóstico. Porque quando esse médico lá que nos indicaram... Nessa escola especial eles foram pesquisar e indicaram ir para São Paulo. Porque lá tinha um centro de estudos, na época, muito bom. E lá que descobriram a surdez dele — o grau, a extensão do que estava acontecendo com ele. Ele perguntou se tinha tido algum problema na gravidez. Eu disse que não. A única coisa que aconteceu com o Rafael foi que, com três ou quatro meses, ele teve uma febre muito alta. E os médicos acham que pode ter sido isso. Segundo eles, a lesão é na cóclea. De um ouvido ele tem pouquíssima audição e, do outro, quase nada. Disseram que é uma lesão. Eu vejo como se fosse uma inflamação, mas para eles é uma lesão. Acredito que nenhum médico falou nada quando ele nasceu, que tinha problema. Mas depois disseram que pode ter sido isso. Então acredito que foi isso, mas não sei ao certo”. As falas de Luzia revelam que o processo de identificação da surdez do filho ocorreu de forma gradual e fragmentada, marcado pela ausência de um diagnóstico preciso nos primeiros anos de vida. Embora*

a condição auditiva já fosse reconhecida, a mãe relata que as informações fornecidas pelos profissionais de saúde limitavam-se à constatação da surdez e à indicação do uso de aparelhos auditivos, sem esclarecimentos quanto ao grau da perda ou às suas consequências para o desenvolvimento da criança. A definição da extensão da surdez aconteceu apenas posteriormente, após encaminhamentos para instituições especializadas fora do município, o que exigiu deslocamentos e prolongou o período de incertezas. Além disso, o relato evidencia a tentativa de associar a origem da surdez a um episódio de doença na primeira infância, indicando a busca da família por explicações para a condição do filho diante da falta de orientações claras no momento inicial do diagnóstico.

Esses relatos evidenciam que o percurso diagnóstico das crianças surdas ocorreu em diferentes idades, variando entre o primeiro e o sétimo ano de vida, mas, em todos os casos, foi marcado por atrasos, dúvidas e uma abordagem predominantemente médica, centrada no déficit auditivo. Tal cenário confirma o que Skliar (1997) descreve como a imposição de um modelo clínico-terapêutico da surdez, que prioriza o diagnóstico e a correção da “falha” auditiva, em detrimento do suporte emocional às famílias e da orientação precoce quanto ao acesso à língua de sinais. Como consequência, observa-se que a demora no diagnóstico e na adoção de estratégias comunicativas adequadas contribuiu para ampliar os desafios enfrentados pelas famílias no início da interação com seus filhos surdos.

O percurso diagnóstico é descrito como tardio e fragmentado. Maria relata: *“Que aí a gente começava a conversar com ele, chamava, e ele não atendia”*. Ela explica que isso ocorreu próximo de o filho completar um ano, o que desencadeou a busca por exames e especialistas em diferentes cidades. Rita narra um processo ainda mais longo: a filha foi considerada *“preguiçosa para falar”* até os quatro ou cinco anos, o que retardou o encaminhamento para avaliação especializada. Essa dificuldade inicial, relatada por Maria e Rita, corrobora o que Quadros (2011) indica sobre o atraso persistente no diagnóstico de crianças surdas em famílias ouvintes, ampliando o risco da privação da língua de sinais nos primeiros anos de vida.

Esses relatos dialogam com o referencial teórico que aponta que, historicamente, a surdez foi tratada prioritariamente como um déficit a ser corrigido, inserindo a criança surda em uma sequência diagnóstico–tratamento–cura, típica da abordagem médico-terapêutica (Skliar, 1997; Beahres, 1995).

A ausência de protocolos de identificação precoce, somada à desinformação de profissionais e à escassez de serviços especializados, contribuiu para que o acesso à língua de sinais e às estratégias adequadas de comunicação fosse postergado, aumentando o risco de privação linguística nos primeiros anos de vida.

4.2 Impactos emocionais e processos de luto e aceitação

Em relação aos impactos emocionais, as mães descrevem experiências marcadas por sentimentos intensos, que variam entre choque inicial, tristeza profunda, medo e, ao longo do tempo, processos gradativos de aceitação da surdez dos filhos. Os relatos evidenciam que o momento do diagnóstico representa uma ruptura significativa nas expectativas construídas durante a gestação e nos primeiros anos de vida da criança, exigindo das famílias um processo de reorganização emocional e simbólica.

Rita relata que: *“Quando eu tive o diagnóstico dela, eu não fiz aqui, eu fui com vários médicos aqui, mas não tinha na época condições de fazer exame, porque ela tinha entre quatro anos, mais ou menos, quatro a cinco anos, e ela era a filha única, as pessoas falavam que ela tinha preguiça de falar, que ela escutava, a gente achava que ela escutava, quando a gente jogava alguma coisa, ela olhava para trás, e eu coloquei numa escola, com pouca idade, eu coloquei numa escola particular, para ver se ela, convivendo com outras crianças, ela poderia desenvolver a fala, mas como não conseguiu resolver o problema da fala, eu resolvi, com a ajuda de primeiramente Deus e alguns anjos que apareceram na minha vida, viajar para Belo Horizonte, que lá ela tomou anestesia, deram anestesia para ela dormir e fizeram exame. E lá detectaram que realmente ela tinha deficiência auditiva nos dois ouvidos. Foi muito triste que, meu Deus, assim o mundo desabou, foi uma tristeza enorme para toda a nossa família.”* Rita, ao receber o diagnóstico da filha, na cidade de Belo Horizonte, vivenciou um momento de forte abalo emocional, descrevendo que *“o mundo desabou”*, pois até então não havia qualquer suspeita concreta sobre a surdez da filha. Em seu depoimento, a mãe afirma que *“a gente sai do consultório sem chão, sem saber o que fazer, pensando no futuro, na escola, em como vai ser a vida dela”*, revelando sentimentos de insegurança, medo e incerteza quanto às possibilidades de desenvolvimento e autonomia da criança. Esse relato evidencia o impacto imediato do diagnóstico e a dificuldade inicial em lidar com a nova realidade.

Luzia traz um relato semelhante ao de Rita, *“Olha, parecia assim que abriu um buraco. E, como eu falei, da pior maneira possível. Não foi algo preparado, nada. E naquela época, não sei se por nós, talvez a gente não estivesse entendendo o que estava acontecendo. Como assim “entrar no nosso meio mesmo sem ouvir”? Eu não entendi. Nesse processo, eu fui para psicóloga. A psicóloga dessa escola especial falou: “Não, você vai para psicóloga. Vai ter que desabafar, chorar, gritar, viver o momento, porque senão você não vai conseguir vivenciar isso.” E foi o que foi feito. Fui à psicóloga, chorei, chorei... só chorava. Eu dizia: “Não é possível.” Por mais que dissessem “não, isso não está acontecendo”, foi difícil. Para o pai dele, ele viveu do jeito dele, mas para mim foi bem difícil no começo.”* Luzia utiliza expressões ainda mais contundentes para descrever esse momento, afirmando que *“parecia que abriu um buraco”* e que viveu um período de *“muito luto”*. A entrevistada relata que precisou buscar acompanhamento psicológico para conseguir elaborar emocionalmente a descoberta da surdez do filho, destacando que *“a gente precisa de ajuda para entender que o filho continua sendo o mesmo, mas o futuro que a gente imaginava muda completamente”*. Esse trecho demonstra como o diagnóstico desencadeia um processo de luto simbólico, no qual não se perde o filho em si, mas as expectativas idealizadas sobre sua trajetória de vida.

Essas experiências confirmam o que Santos (2021) define como luto simbólico, um processo vivenciado por famílias ouvintes diante do diagnóstico da surdez, no qual se faz necessário ressignificar expectativas, reconstruir projetos de futuro e atribuir novos sentidos à parentalidade. Ao longo do tempo, observa-se que o sofrimento inicial tende a dar lugar a processos de aceitação, sobretudo quando as mães passam a compreender a surdez não apenas como deficiência, mas como diferença, especialmente a partir do contato com a Libras, com as comunidades surdas e com outras famílias que vivenciam experiências semelhantes.

Maria relata: *“Ah, assim... a gente não sai festejando, mas, na verdade, eu senti que o que eu tinha que fazer era melhorar a vida dele. Então eu acho que assim eu reagi de uma forma não muito desesperada, tipo “O que vou fazer?”. Só fiquei assim apreensiva porque eu nunca tinha convivido com uma criança surda, não sabia o que fazer. Então, o que eu fiz: comecei a procurar pessoas que também tinham filhos surdos, para saber como é que a gente tinha que fazer. Procurei uma escola — aqui na época tinha uma escola que era só de surdos. Fui à escola, conversei com as professoras, com a diretora e comecei a conviver com as mães”*. Maria, embora relate

menor desespero inicial, também evidencia preocupação profunda com o futuro do filho. Em seu depoimento, afirma que *“a minha maior preocupação sempre foi como ele ia ser independente, o que ele ia poder fazer da vida dele quando eu não estivesse mais aqui”*. Esse relato revela que, mesmo quando o impacto emocional não se manifesta de forma imediata como choque, ele se expressa por meio de angústias relacionadas à autonomia, ao trabalho e à inserção social do filho surdo.

Laura enfatiza que *“Aceitei normal, porque não era a primeira mãe que tinha filho assim. Já tinha muitas pessoas que eu já conhecia. Era surdo-mudo. Pra mim não foi nada demais assim, ter os meus filhos. Eu só entendi assim que eu fazia parte assim de uma parte das mães, que tinha os seus filhos especiais.”* Luiza fala de um processo de aceitação mais tranquila comparada as outras mães, ela afirma não ter vivenciado um sentimento intenso de desespero no momento da descoberta, o que associa ao fato de já conhecer outras mães que tinha filho surdos, antes do diagnóstico de seus próprios filhos.

Observa-se que no relato de Laura o termo “surdo-mudo” é utilizado. É importante esclarecer que os termos “surdo” e “surdo-mudo” são termos diferentes, o termo “surdo-mudo”, expressão amplamente difundida no senso comum, é considerada inadequado e carregada de preconceitos. Conforme explica Gesser (2009) a associação entre surdez e mudez é equivocada, pois a pessoa surda que possui aparelho fonador não é necessariamente, incapaz de falar. A maioria das pessoas surdas possui plenas condições fisiológica de produzir a fala, sendo a dificuldade relacionada ao acesso a língua oral, e não a mudez. Nesse sentido, a autora destaca que muitos dos surdos reivindicam o uso do termo “surdo” como forma de afirmação identitária, visto que ele se relaciona a língua de sinais, ao pertencimento comunitário e a cultura surda, desconstruindo as ideias equivocadas que associam a surdez a mudez. Como afirma Gesse (2009, p. 45), “essa história de dizer que surdo não fala, que é mudo, está errada”, tendo em vista que tais nomenclaturas foram historicamente construídas a parti da perspectiva medica e deficitária da surdez. Dessa forma, o uso do termo “surdo-mudo” no relato de Laura demonstra que ela desconhecia a real condição do filho, fortalecendo a importância da informação e do contato com a comunidade surda e reforçando o reconhecimento do ser surdo como uma diferença linguística e cultural.

A forma como algumas mães relatam a passagem do luto à aceitação, dialoga com Perlin (1998) que discute sobre as identidades surdas. Para a autora, “A

identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições” (Perlin, 1998, p.52). Nesse sentido, a surdez deixa gradualmente de ser entendida como luto e passa a ser conhecida como diferença e possibilidade identitária.

A aceitação de Laura mostrou-se a mais serena entre as participantes, fato que ela própria associa ao contato prévio com outras mães que também tinham filhos surdos. Em seu relato, a entrevistada afirma que *“Aceitei normal, porque não era a primeira mãe que tinha filho assim”*, indicando que experiências anteriores contribuíram para reduzir o impacto emocional do diagnóstico. Essa fala confirma o argumento de Quadros (2004), segundo o qual a concepção socioantropológica da surdez, entendida como diferença linguística e cultural, e não como deficiência, tende a minimizar o sofrimento inicial das famílias e a favorecer um processo de aceitação mais espontâneo e menos marcado pelo luto. As narrativas confirmam que o diagnóstico da surdez muitas vezes é vivido como uma ruptura nas expectativas parentais e pode desencadear sentimentos de luto, medo e insegurança quanto ao futuro do filho, como discutem autores que analisam o impacto da surdez na família (Skliar, 1998; Perlin, 1998; Quadros, 2004).

Ao mesmo tempo, evidencia-se um movimento de reconstrução de sentido, em que as mães ressignificam a surdez não apenas como deficiência, mas como condição que demanda novas formas de comunicação, apoio e luta por direitos.

4.3 Estratégias comunicativas no ambiente familiar: oralização, Libras e sinais caseiros

Um aspecto central da análise diz respeito às estratégias interacionais adotadas no ambiente familiar. Os relatos mostram que, inicialmente, predominou o modelo oralista, com forte investimento em fonoaudiologia, uso de aparelhos auditivos e ênfase na fala, em detrimento da Libras.

Segundo Skliar (1997), o oralismo constitui-se como uma prática normalizadora que busca apagar a diferença linguística do sujeito surdo, impondo a fala como único meio legítimo de comunicação, desconsiderando a língua de sinais e seus aspectos culturais e identitários.

Maria relata: *“Então o que que aconteceu o João começou a ser oralizado pela fonoaudióloga de uma escola que tinha aqui ele fazia o período regular e duas vezes por semana depois da aula ele ficava uma hora com ela numa sala especial para oralizar porque nessa época, as escolas, elas pregavam a oralização — “tinha que fazer o menino falar e aquela coisa da oralização obrigatória”.* Maria descreve que, na época, *“as escolas pregavam a oralização”,* com sessões de fonoaudiologia duas vezes por semana e foco em *“fazer o menino falar”.* Esses relatos e experiências se delineia com a crítica de Skliar (1997; 1998) que aborda o oralismo como um processo de normalização que apaga a diferença linguística e sujeita a crianças surdas a práticas exclusivamente na fala.

Rita relata: *“Mas, com a ajuda da minha família e de alguns amigos, a gente fez bingo para comprar um aparelho que, na época, era muito caro.”; “antes ela tinha um aparelho auditivo e ela comentava que doía muito, principalmente na hora recreio. Então, ela reclamava, então ela desligava, ela mesmo sabia desligar. A gente comprou outro aparelho, outro a gente conseguiu pela igreja, outro depois pela secretaria de saúde, mas sempre ela reclamava. E quando era muito barulho, doía muito a cabeça dela.”* Rita fala sobre o esforço da família para adquirir aparelhos auditivos caros e os desconfortos vividos pela filha, como dores de cabeça e incômodo diante de ruídos no recreio. Rita relata que *“o barulho do recreio incomodava muito, ela chegava em casa com dor de cabeça, mas insistiam no aparelho porque diziam que ela precisava se adaptar”.*

De forma semelhante, Maria também afirma que o oralismo foi a primeira e a principal estratégia indicada pelos profissionais de saúde e educação. Em seu relato, destaca que *“as escolas pregavam a oralização, tinha que fazer o menino falar”,* o que levou o filho a frequentar sessões frequentes de fonoaudiologia, sem que, naquele momento, houvesse qualquer orientação sobre o uso da Libras. A mãe ressalta que essa imposição gerou frustrações tanto para a família quanto para a própria criança, que enfrentava dificuldades de comunicação e compreensão no ambiente escolar.

No caso de Laura, *“Eu só achava mais ruim assim na comunicação, que eu falava... nunca aprendi falar em Libras com ele. Toda vida foi falando normal mesmo. E eles, quando começaram a estudar, aprenderam a ler os lábios. Então tudo que eu falava ele sabia o que era, o que eu estava falando. Mas que eu nunca entendi eles.”* Laura fala que a oralização foi adotada como forma principal de comunicação em casa com os filhos e permaneceu como estratégia ao longo do desenvolvimento. Ela conta

que a interação entre eles sempre ocorreu por meio da fala, apoiando-se na escrita e na leitura labial como principal apoio comunicativo, afirmando “[...] *toda vida foi falando normal mesmo*”. Mesmo tendo participado de um curso de Libras, indica que a oralização permaneceu como estratégia principal na interação familiar, ela fala que tem dificuldades em entender plenamente seus filhos e que precisa em alguns momentos de ajuda de terceiros para mediação comunicativa.

Luzia, por sua vez, relata, *“E o Rafael... na parte da infância dele, ele era um menino assim, triste, tímido, talvez porque ele não sabia Libras naquela época — era bem pequeno, com três, quatro anos — e com muita vergonha, era muito tímido.”*; *“Quando ele tinha três anos e foi pra essa escola especial, aí foi descoberto toda a extensão de tudo. E lá começaram a introduzir os sinais. Aí ele começou a crescer, vamos dizer assim”*. Durante o relato de Luzia, embora ela não cite diretamente o termo oralização, sua fala permite compreender que na infância seu filho viveu um período de comunicação limitada, por não ter acesso à Libras. Segundo Luzia, o filho *“na parte da infância dele, ele era um menino assim, triste, tímido, talvez porque ele não sabia Libras naquela época”*. A introdução da Libras aconteceu no contexto da escola especial, que é apontada por Luzia como um divisor de águas, afirmando que, a partir desse momento, o filho *“começou a crescer”*. Ainda que ela não mencione explicitamente o uso da oralização, evidencia-se que, antes da Libras, a comunicação entre eles era limitada, sendo a língua de sinais reconhecida como fundamental para o desenvolvimento e interação social do seu filho

Dessa forma, observa-se que as quatro mães optaram inicialmente pelo oralismo, seja por recomendação profissional, seja pela ausência de informações sobre a língua de sinais. Contudo, os relatos revelam que essa escolha esteve frequentemente associada a sofrimento, limitações comunicativas e frustrações, reforçando as críticas apresentadas por Skliar (1997; 1998) acerca do oralismo como prática que prioriza a normalização do sujeito surdo em detrimento de suas especificidades linguísticas e culturais. A análise comparativa das falas evidencia que, embora o oralismo tenha sido uma experiência comum às quatro participantes, cada mãe vivenciou esse processo de forma singular, influenciada pelo contexto, pelo acesso à informação e pelo contato posterior com a Libras.

A Libras aparece, em todas as entrevistas, como algo que chega tardiamente, seja via escola especial, seja via associações de surdos e igrejas. Maria destaca que, em Juiz de Fora, *“não se falava em Libras”* quando o filho era pequeno, e que os

primeiros cursos oferecidos às famílias eram estruturados de forma fragmentada, “palavra–sinal”, o que dificultava a construção de frases e de conversas fluidas com os surdos. A frustração das famílias e dos próprios surdos com essa dificuldade comunicativa é recorrente no relato. A afirmação de que “*não se falava em Libras*” mostra a invisibilização da língua de sinais descrita por Skliar (1998) que verifica como a hegemonia ouvintista e oralista adia o contato da criança surda com sua própria língua.

Karnopp (2014) aponta que quando a Libras chega tarde ou é ensinada de forma descontextualizada ocorre atraso linguístico, perceptível nas frustrações comunicativas relatadas pelas famílias.

As outras mães também mencionam a tentativa de aprender Libras, mas quase sempre de maneira limitada, seja pelas condições de vida, seja pela estrutura dos cursos oferecidos. Rita realizou apenas o nível básico, devido à sobrecarga de trabalho e estudo; Laura frequentou um curso, mas afirmou não ter retido o conteúdo; Luzia relata conhecer sinais básicos e depender, muitas vezes, de intérpretes na igreja para acompanhar o que o filho comunica.

Rita relata, “*No meu caso, eu só fiz até o básico, já muito tempo depois eu aprendi no convívio com eles. Lógico, não tenho capacidade de ser uma intérprete, mas a convivência com eles aprendi muitos sinais, embora eu preciso mais, aprender hoje muito mais. Na época eu não tinha como fazer mais curso porque eu trabalhava em dois horários e à noite eu estudava. Então era aquela correria.*” Segundo Rita ela, conseguiu realizar apenas o nível básico de Libras, destacando as dificuldades para dar continuidade ao aprendizado: “*eu fiz só o básico mesmo, porque trabalhava, estudava e não dava para continuar, era muita coisa ao mesmo tempo*”, evidenciando como a sobrecarga cotidiana interferiu no aprofundamento da língua.

Laura afirma “*Até fiz um curso de Libras porque eu estudava à noite ali no Santiago. E então veio uns professores por causa dos meus e de outra mulher. Aí então eles eram os que davam o curso pros pais. Nesse tempo quem fez o curso foi eu. Mas me pergunta, filha, que eu não sei. Eu tenho o diploma aí, mas não sei pra quê. Eu não sei falar. Ensinarão tudo do A ao... o Z, lá o X, não sei nem aqueles... e as cores também. Eu não sei não.*” Laura, que chegou a frequentar um curso de Libras, reconhece que não conseguiu desenvolver fluência. Em seu depoimento, relata que “*Eu até fiz o curso; eu não sei falar.*”, apontando limites na retenção do conteúdo e na aplicação prática da língua no cotidiano familiar.

Luzia enfatiza que *“A gente buscou aprender Libras, mas a gente via que ele se interessava. Às vezes, quando a gente ia pra festas de família, igreja, alguma coisa, a gente percebia que ele queria sempre estar junto com os surdos. Tanto que com uma idade de 12 anos mais ou menos, ele teve a comunidade dele lá. Se reunia com os surdos na igreja, fazia os trabalhos lá. Então a gente percebe que a Libras pra gente foi um pouco difícil, e ainda é um pouco difícil. Até na igreja ficam os intérpretes lá. Eu fico só prestando atenção e vou pegando algumas coisas, mas tenho dificuldade.”* Segundo Luzia a família buscou aprender Libras, mas reconhece que teve bastante dificuldade e limitações. Ela afirma *“A gente buscou aprender Libras”*, porém, destaca que mesmo com esse esforço, *“Então a gente percebe que a Libras pra gente foi um pouco difícil, e ainda é um pouco difícil”*. Ela demonstra que o filho teve maior identificação com a comunidade surda, principalmente em espaços como a igreja, onde ele preferia estar sempre junto aos outros surdos e chegou a construir o seu próprio grupo de convivência.

Esses relatos evidenciam que, embora haja esforço por parte das mães em aprender Libras, o aprendizado ocorre de forma fragmentada e insuficiente para garantir uma interação fluente no ambiente familiar. Tal dificuldade encontra respaldo em Cerqueira (2022), ao afirmar que cursos baseados em associações isoladas entre palavra e sinal não promovem fluência linguística, mantendo as famílias em um contato mínimo e limitado com a língua de sinais, o que compromete a profundidade da interação com seus filhos surdos.

Nos relatos, observa-se que em algumas famílias surgem também sinais caseiros, leitura labial e uso da escrita como estratégias complementares para suprir lacunas comunicativas deixadas pela ausência de fluência em Libras.

Rita menciona, *“Bem, a interação com a minha filha, a gente usava, a gente não tinha muito conhecimento com relação à Libras, como ela estava sendo introduzida na vida dela e na nossa também. Então, a gente, aos poucos, a gente começou a conhecer sinais de Libras, embora que muitas vezes a gente usava gestos caseiros, sinais que a gente mesmo incluía naquele momento.”* Segundo Rita, os sinais caseiros aparecem como estratégia recorrente no ambiente doméstico. A entrevistada afirma que *“[...] embora que muitas vezes a gente usava gestos caseiros, sinais que a gente mesmo incluía naquele momento.”*, revelando a construção espontânea de um sistema comunicativo próprio da família para atender às necessidades imediatas de interação.

No caso de Laura, *“E eles, quando começaram a estudar, aprenderam a ler os lábios. Então tudo que eu falava ele sabia o que era, o que eu estava falando.”; “Pedro ainda ensinava também às vezes, por causa que ele via que eu não falava, que eu não entendia. Nós escrevia atrás de escrita. Ele escrevia num papel e eu respondia ele. Ele perguntava e eu respondia. Às vezes eu perguntava pra ele e ele respondia, tudo no papel.”* Laura fala do uso frequente da escrita e da leitura labial como formas de interação, destacando que, *“quando começaram a estudar, aprenderam a ler os lábios”*, o que demonstra a adaptação da família diante das dificuldades comunicativas. A mãe ressalta que esses recursos eram utilizados especialmente em situações mais complexas, nas quais a oralização não era suficiente.

Esses trechos evidenciam que diante das limitações no domínio da Libras, as famílias constroem estratégias comunicativas próprias e complementares, baseadas em gestos caseiros, leitura labial e escrita, que permitem a comunicação funcional, embora limitada, no cotidiano familiar.

Essas experiências confirmam o que a literatura aponta: em famílias ouvintes, o acesso à Libras costuma ser tardio e precário, o que pode comprometer a aquisição linguística em período crítico e gerar privação linguística (Qudrso,2011; Karnopp, 2014). Ao mesmo tempo, reforçam a centralidade da língua de sinais na construção da identidade surda e na ampliação das possibilidades comunicativas, cognitivas e afetivas da pessoa surda.

4.4 Escolarização, comunidade surda e luta por direitos

Outro eixo importante diz respeito às trajetórias escolares e à inserção dos filhos na comunidade surda. Em todos os relatos, a escola especial para surdos aparece como espaço fundamental de acesso à Libras, formação acadêmica e socialização com pares surdos. As quatro participantes citam escolas especializadas como locais onde os filhos passaram a compreender melhor o mundo, a si mesmos e a própria surdez.

Maria destaca *“Quando ele era mais novo, quando eu descobri que ele era surdo, aí eu fui fazer isso, procurar escola, aí eu comecei a procurar se tinha uma escola pra surdo, uma escola que aceitava surdo, aí ele foi pra escola com 5 ou 6 anos, aí comecei a ter contato com a Associação de Surdos,”*; *“a partir do momento*

que ele foi pra essa escola que já tinha professores surdos e que ele começou a fazer parte da associação, a vida dele mudou.” Maria fala que foi principalmente após a inserção do filho em contextos educacionais e sociais com outros surdos que ocorreram mudanças significativas no que se relaciona ao desenvolvimento na comunicação e autonomia. Em seu relato, afirma que *“a partir do momento que ele foi pra essa escola que já tinha professores surdos e que ele começou a fazer parte da associação, a vida dele mudou.”*, ressaltando a importância do convívio com outros surdos para o fortalecimento da identidade e da autonomia. Essa experiência pode ser compreendida de acordo com a discussão de Perlin (1998) que afirma:

A identidade particular com a qual vou me preocupar é a identidade surda. Ao focalizar a representação da identidade surda em estudos culturais, tenho de me afastar do conceito de corpo danificado³ para chegar a uma representação da alteridade cultural que simplesmente vai indicar a identidade surda[...] caso dos surdos dentro da cultura ouvinte é um caso onde a identidade é reprimida, se rebela e se afirma em questão da original [...] A identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. (Perlin, 1998, p. 53).

Rita relata *“Ela precisava conhecer a língua brasileira de sinais, no caso a Libras, e a gente já tinha conhecimento de uma escola que ensinava as crianças que tinham deficiência auditiva⁴. Já conhecia duas crianças que moravam perto da minha casa que frequentava essa escola. Então, imediatamente, ao retornar para a cidade de Rio Branco, a gente matriculou ela nessa escola para ela aprender a língua brasileira dos sinais, no caso a Libras.”* Rita fala que a inserção da filha também em uma escola de ensino especial foi fundamental para o desenvolvimento comunicativo e social. Segundo Rita *“imediatamente..., a gente matriculou ela nessa escola para ela aprender a língua brasileira dos sinais.”* O que possibilitou maior convivência com as outras crianças e participação nas atividades escolares. Rita relata também que promovia o contato da filha com outros jovens surdos fora da escola, afirmando que *“Pra ela conviver com eles, os passeios, trazia pra minha casa, pra passar final de semana, pra ela conviver com pessoas que falavam, com crianças, com jovens, que*

³ “O conceito de corpo danificado remete a questões de necessidade de normalização, o que significa trabalhar o sujeito surdo do ponto de vista do sujeito normal ouvinte.” (Perlin, 1998, p. 53).

⁴ No campo dos estudos surdos, o termo surdo se refere-se ao sujeito que se reconhece como pertencente a uma comunidade linguística e cultural própria, cuja sua língua natural é a Libras, que compreende a surdez como diferença e não deficiência. Enquanto a deficiência auditiva refere-se a uma abordagem medico-clínica, que enfatiza a perda auditiva, reabilitação e a moralização do sujeito, tendo como referência o padrão ouvinte. (Skliar, 1998; Perlin, 1998; Quadros, 2004).

falavam realmente em Libras”, indicando que esses espaços favorece os vínculos e interação.

Laura destaque que *“O processo escolar foi normal, por causa que os professores deles, era professor que falava, que entendia. Que eles tinham feito o curso pra isso, já pra ensinar os mudos, falar. Então quando era a reunião dos pais, eles falavam normal. Aí pra mim era normal, assim. Quando a gente era chamado na escola, reunião, quando elas queriam resolver um problema, elas mandavam o bilhete, e quando ele chegava em casa ele entregava.”* Laura reconhece a escola especializada como um passo importante no percurso escolar dos filhos, ao que ela menciona *“O processo escolar foi normal”*, uma vez que os professores *“falavam, entendiam”* e havia feito curso para atuar com os alunos surdos. Segundo a entrevistada, a normalidade atribuída a experiência escolar está associada a possibilidade de comunicação com os profissionais, como o uso dos bilhetes enviados pelos professores para resolver questões do cotidiano. Ao afirmar que *“pra mim era normal”*, Laura destaca que a escola especializada representou um ambiente em que as necessidades de seus filhos eram atendidas.

Luzia relata que *“[...] ele frequentou uma escola especial até a fase da escolaridade, ensino regular.”*; *“Isso ele tinha dois anos. Quando ele tinha três anos e foi pra essa escola especial, aí foi descoberto toda a extensão de tudo. E lá começaram a introduzir os sinais. Aí ele começou a crescer, vamos dizer assim.”* Luzia conta que a inserção do filho em uma escola para surdos representou um marco importante em seu desenvolvimento, principalmente no que se refere a comunicação e interação social. A escola não apenas deu o acesso a comunicação, mas também a ampliação das relações sociais e da participação em grupos, como a comunidade surda vinculada a igreja.

Esses relatos evidenciam que a escola especial para surdos não se configura apenas como um espaço de ensino formal, mas como um ambiente privilegiado de circulação da Libras, de socialização e de construção identitária. A partir do convívio com pares surdos e do acesso a uma língua plenamente compartilhada, os filhos das participantes passaram a compreender melhor a si mesmos, o ser surdo e suas possibilidades de atuação no mundo social. Quadros (2004) aponta que o acesso a Libras ocorre com maior qualidade em ambientes bilíngues, como escolas especiais onde a língua de sinais circula de maneira natural entre alunos e professores.

O ingresso no ensino regular é descrito por três mães como um momento ambíguo, pois, embora represente um avanço em termos de inclusão, evidencia fragilidades na formação docente e na oferta de intérpretes de Libras. Maria relata “*E assim foi.... Foi uma luta, porque as escolas de Juiz de Fora, depois da escola que o João estudava, ela foi pra um outro lugar, onde não era legal, aí eu não, e eu tirei ele e coloquei numa escola da inclusão — que, na verdade, é uma exclusão. Colocam o menino lá, o João passou muito aperto. Eu ia buscar ele na hora do intervalo porque ele chorava na escola, ele não entendia, e a professora não sabia o que fazer, a diretora não sabia o que fazer.*” Segundo Maria, a experiência do filho em uma escola regular foi marcada por sofrimento e falta de suporte, afirmando que “*Eu ia buscar ele na hora do intervalo porque ele chorava na escola, ele não entendia, e a professora não sabia o que fazer, a diretora não sabia o que fazer.*”, o que demonstra a ausência de preparo institucional para atender às necessidades do aluno surdo.

De forma semelhante, Rita relata “*E outra coisa que eu percebi é que quando ela se acostumava com intérpretes para trocar, era aquela dificuldade. Aí eu ia na escola, conversava com intérpretes e conversava com ela até ela se adaptar novamente.*”; “*A escola não provia, na época não dava esse suporte, então muitas vezes eu briguei pelo direito dela e graças a Deus consegui.*”; “*Mas sempre existia aquela dificuldade de encontrar um intérprete.*” Rita menciona que, apesar da presença de intérprete em alguns momentos, a instabilidade desse profissional comprometia o processo de aprendizagem. Segundo a mãe, “*E outra coisa que eu percebi é que quando ela se acostumava com intérpretes para trocar, era aquela dificuldade*”, revelando como a falta de continuidade impactava negativamente a compreensão dos conteúdos.

Luzia explica que “*. Ele frequentou essa escola especial até mais ou menos uns 12 anos. Depois dos 12 anos, mais ou menos, ele ia na escola especial e na escola de ensino regular. Aí, depois que ele saiu de lá, ele ficou só na escola regular. Ele foi assim um menino que teve algumas dificuldades na escola regular, porque nem quase todo mundo sabia Libras. Mas ele foi se inteirando, foi se interessando — eu percebi isso — foi se inteirando.*”; “*No começo não. No começo ele não teve; a gente que ficava ajudando ele. Mas, assim, quando ele passou... no começo não foi, mas quando ele passou pro ensino de educação numa escola lá de Curitiba, ele tinha um acompanhamento.*” Luzia fala que durante o ensino regular especialmente no período inicial ele teve alguma dificuldade em relação aos intérpretes. Segundo ela

“No começo não. No começo ele não teve; a gente que ficava ajudando ele.”, o que evidencia a falta de suporte adequado no ambiente escolar. Ela destaca que o filho apresentava dificuldades por que *“nem quase todo mundo sabia Libras”*, indicando barreiras comunicativas no cotidiano escolar.

Esses relatos confirmam o que Damázio (2007) aponta ao afirmar que a inclusão dos alunos surdos no ensino regular muitas vezes ocorre de maneira normativa, sem garantir condições reais de aprendizagem.

Maria narra episódios de sofrimento intenso vivenciados pelo filho em uma escola considerada “inclusiva”, porém sem suporte adequado para atender às suas necessidades linguísticas. Em seu relato, a mãe afirma que *“eu ia buscar ele na hora do intervalo porque ele chorava na escola, ele não entendia o que estava acontecendo, a professora não sabia o que fazer e a diretora também não”*, evidenciando que a ausência de intérprete e de professores preparados transformava a proposta de inclusão em uma experiência de exclusão e sofrimento para a criança surda.

Rita destaca a insegurança da filha na transição para o ensino regular e a dificuldade de adaptação a intérpretes que mudavam com frequência. Ela enfatiza a insegurança da filha durante a transição para o ensino regular, bem como a dificuldade de adaptação diante da constante troca de intérpretes. Em seu relato, a mãe afirma que *“ela ficava muito insegura, porque cada hora era um intérprete diferente, aí ela não conseguia acompanhar direito, ficava perdida na sala”*, evidenciando como a instabilidade desse profissional comprometia a compreensão dos conteúdos e o processo de aprendizagem da estudante surda.

Quadros (2017) aponta que a presença contínua do intérprete é uma condição importante para o acompanhamento das atividades em sala de aula, de modo que a alternância desses profissionais pode causar falha na compreensão dos conteúdos.

As dificuldades se intensificam no ensino superior, especialmente em faculdades particulares, nas quais as instituições demonstraram resistência em garantir a presença contínua de intérpretes de Libras. Maria relata que *“Mas até na faculdade eles passaram muito aperto, porque não tinha às vezes, a faculdade, que ele fez uma faculdade particular, eles tiravam o intérprete, deixava dois meses sem intérprete. Então aí ele parava, eles faziam greve na escola, tinha que voltar o intérprete de novo. Foi uma luta desigual, porque a faculdade particular não quer colocar o intérprete. Tanto que depois que o João formou essa faculdade, quando o*

aluno surdo ia se matricular, ele tinha que assinar um termo de se ele quisesse estudar, ele que ia pagar o intérprete, porque a faculdade não daria mais o intérprete, então ninguém foi porque o intérprete era muito caro, aí acabou que o João e a Raquel formaram e acho que não teve mais surdo lá, a parti daí, porque eu acho isso até uma coisa ilegal...”. Ao longo da graduação do filho, houve períodos em que a faculdade simplesmente retirava o intérprete, afirmando que “eles tiravam o intérprete, deixava dois meses sem intérprete, aí eles faziam greve para conseguir de novo”, evidenciando a instabilidade do suporte oferecido ao estudante surdo. A mãe também destaca uma prática ainda mais grave adotada pela instituição, afirmando que “quando o aluno surdo ia se matricular, ele tinha que assinar um termo dizendo que, se quisesse estudar, ele é que ia pagar o intérprete, porque a faculdade não daria mais...”, o que inviabilizou o ingresso de outros estudantes surdos no curso.

De forma semelhante, Rita relata que a filha enfrentou dificuldades relacionadas à manutenção de intérpretes no ensino superior, destacando “*que quando chegou o momento que ela foi pra faculdade, ela começou a ver mais obstáculos. Por quê? Porque nem toda faculdade, principalmente faculdade particular, que ela não conseguiu passar na época da prova do ENEM, tinha disponibilidade para pagar o intérprete.*”, revelando a resistência institucional em assumir a responsabilidade pela acessibilidade linguística.

Paralelamente à escola, a comunidade surda — especialmente associações, igrejas e grupos sociais — aparece como um verdadeiro divisor de águas na vida do filho. Maria relata que “*Ele entrou pra Associação dos Surdos daqui de Juiz de Fora também e começou a aprender bem a Libras. Eles mesmo começaram a montar cursos pra ensinar, e isso aí já começou dar um, desenvolver um pouco mais a Libras e os surdos começou a aparecer mais em Juiz de Fora, porque antes a gente não tinha contato, não conhecia, eles começaram a fazer eventos.*”; “*Aí ele foi estudando foi assim com toda dificuldade, mas depois que ele falou assim “Ah, vou fazer faculdade, fazer pedagogia, aí falei bom ele já tá pegando rumo de professor, antes também ele já dava aula no curso da Associação dos Surdos, ele já tinha várias turmas, então eu pensei o caminho dele, ele achou o caminho dele como professor, então pra mim foi um alívio pra falar a verdade porque não era o fato dele ser surdo, é o fato assim da minha própria sociedade fazer uma discriminação...*”. É possível perceber que a inserção do filho na Associação dos Surdos de Juiz de Fora foi fundamental para seu desenvolvimento social, linguístico e identitário. Em seu

depoimento, afirma que *“quando ele entrou para a Associação dos Surdos daqui de Juiz de Fora, ele começou a aprender bem a Libras”*, destacando que esse espaço possibilitou ao filho ampliar sua rede de amizades, fortalecer a autonomia e assumir um papel ativo dentro da comunidade surda.

Rita relata *“Hoje a minha filha, ela tá adquirindo conhecimento e também passando conhecimento em Libras. Hoje, tá? Ela aprendeu a procurar seu direito. Quando precisa, eles vão junto, ela chama os amigos, os amigos chamam ela, eles junto, com a associação deles, e vão lutar pelo seu direito. Seja, numa assembleia, ou seja, com vereador, ou seja, numa secretaria, então eles sempre estão na luta para adquirir seu direito.”* Rita destaca o envolvimento ativo da filha na defesa de seus direitos e na participação coletiva junto à comunidade surda. Em seu relato, a mãe afirma que *“Hoje a minha filha, ela tá adquirindo conhecimento e também passando conhecimento em Libras”*, esse depoimento evidencia que a filha não apenas se aprimorou da Libras como meio de comunicação, mas também passou a utilizá-la como meio de articulação política e mobilização social, atuando de forma efetiva em espaços institucionais. Assumindo um papel de protagonismo na defesa da acessibilidade e da inclusão social, bem como sua inserção política enquanto sujeito surdo.

O filho de Luzia, conforme é relatado por ela, construiu, ao longo do tempo, uma ampla rede de relações sociais, principalmente na igreja, fortalecendo sua identidade. Em sua fala, a mãe destaca que *“Olha, eu vejo assim que o Rafael... ele conhece todo mundo! Quando a gente veio morar em Rio Branco, ele conhecia mais gente que a gente. Então ele conhece todo mundo, ele conversa com todo mundo. Todo mundo é amigo dele. Se não conhece, ele cumprimenta.”*, ressaltando que essa trajetória contribuiu para que o filho se tornasse um sujeito sociável, atuante e reconhecido em diversos espaços sociais.

Esses relatos reforçam a importância da comunidade surda e dos espaços coletivos como ambientes fundamentais para o exercício do protagonismo, da participação social e da construção de identidades surdas positivas, especialmente diante das limitações comunicativas vivenciadas no âmbito familiar. Essas experiências dialogam com a visão socioantropológica da surdez, que entende os surdos como minoria linguística e cultural, organizada em torno da língua de sinais, de práticas culturais próprias e de um movimento político de afirmação identitária.

A visão socioantropológica da surdez compreende os surdos como pertencentes a uma minoria linguística e cultural, cuja diferença não reside na deficiência, mas na modalidade visual da língua que utilizam para se comunicar e construir sua identidade (Skliar, 1998; Quadros, 2004).

A presença da comunidade surda mostra-se decisiva para romper o isolamento vivido por muitas pessoas surdas, fortalecer a autoestima e consolidar uma identidade surda positiva, em contraposição à lógica patologizante do oralismo. Conforme discute Skliar (1997; 1998), a identidade surda não se constrói a partir da deficiência, mas da diferença linguística e cultural, sendo a língua de sinais o principal eixo de pertencimento e reconhecimento coletivo. Nesse sentido, a convivência com pares surdos possibilita ao sujeito reconhecer-se como parte de um grupo social específico, compartilhando experiências, valores e práticas culturais próprias.

Quadros (2004; 2011) destaca que a identidade surda se fortalece quando há acesso pleno à Libras e quando o sujeito surdo passa a circular em espaços nos quais sua língua é legitimada e utilizada de forma natural. A comunidade surda, nesse contexto, funciona como um espaço de socialização linguística e cultural, no qual a língua de sinais deixa de ser vista como um recurso compensatório e passa a ser reconhecida como língua legítima, fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Esse processo contribui para a construção de uma autoimagem positiva, reduzindo sentimentos de inadequação e exclusão frequentemente associados às práticas oralistas.

Além disso, Perlin (1998) e Sá (2006) ressaltam que a identidade surda é múltipla, dinâmica e construída nas relações sociais, especialmente no contato entre surdos. O pertencimento à comunidade surda permite a negociação de significados, o compartilhamento de narrativas e a valorização da cultura visual, elementos centrais para o fortalecimento identitário. Assim, ao contrário da abordagem médico-terapêutica, que historicamente buscou normalizar o sujeito surdo por meio da oralização, a perspectiva socioantropológica reconhece a surdez como uma diferença cultural e linguística, reafirmando o papel da comunidade surda como espaço de resistência, afirmação e construção identitária.

4.5 Interação familiar e construção de autonomia na vida adulta

Quando falam da interação atual com os filhos, as mães revelam um misto de afeto, admiração e reconhecimento da autonomia conquistada ao longo do tempo. Maria descreve o filho como alguém determinado e independente, ressaltando suas conquistas pessoais e sociais. Em seu relato, afirma que *“[...] ele começou a pegar uma confiança em si mesmo, o surdo, a gente também ouvinte, se você começa a fazer parte de uma comunidade que você ver que tá dando certo, você começa a ter uma confiança própria, então eu acho que a parti desse momento que ele começou na associação, que eles começaram a fazer vários trabalhos e viajar, fazer festa juntos pra arrecadar dinheiro, eles mesmo organizavam os eventos, então isso foi criando neles uma confiança de capacidade, eu sou capaz de realizar, de fazer, o João ele tem muito disso, o João ele não é um menino que acredita no impossível. Isso é uma coisa que eu aprendi com ele, eu aprendi muito com João o fato dele ser surdo, ele me ensinou muitas coisas, e uma das coisas que eu acho mais impressionante nele é que ele não acredita que não seja capaz de fazer alguma coisa, então isso é admirável nele, porque ele fala assim eu vou fazer isso e ele faz, a gente as vezes dúvida tanto, que a gente é capaz de fazer alguma coisa, ele fala não eu vou, eu vou fazer, eu vou dirigir, eu vou viajar sozinho...”*, evidenciando a autonomia, a circulação social e o protagonismo do filho em diferentes contextos, inclusive em espaços majoritariamente ouvintes.

Esses aspectos se aproximam do que Quadros (2004) afirma ao discutir o papel da língua de sinais no desenvolvimento do sujeito surdo, ao reconhecer que “As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem” e ao que destaca “a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças” (Quadros, 2004, p. 30). Dessa forma domínio da Libras favorece a autonomia, a participação social e a ampliação das possibilidades de atuação do sujeito surdo, permitindo-lhe transitar entre diferentes espaços sociais com maior segurança e independência.

Ao mesmo tempo, Maria reconhece a frustração do filho diante da limitação comunicativa no âmbito familiar, especialmente pelo fato de muitos parentes não terem se aprofundado no aprendizado da Libras. A mãe relata que *“[...] isso é uma*

reclamação dele muito grande da família não interagir mais na Libras, mas não tem, ninguém da minha família procurou aprender Libras”, demonstrando que, apesar das conquistas externas, a ausência de uma língua plenamente compartilhada no contexto familiar ainda gera barreiras emocionais e comunicativas.

Esse aspecto dialoga com a análise de Cerqueira (2022), que aponta que a ausência do compartilhamento efetivo da língua de sinais no ambiente familiar pode limitar a profundidade das relações e dificultar a comunicação em contextos mais complexos, mantendo interações superficiais e dependentes de estratégias alternativas.

Rita, por sua vez, apresenta a filha como uma profissional comprometida e atuante, destacando sua dedicação à docência e à luta por direitos. Em seu depoimento, a mãe afirma que *“A minha filha hoje se tornou uma professora dedicada, que faz tudo com amor, mostrando a capacidade que ela adquiriu no dia a dia. Essa capacidade que ela vai demonstrar, que a comunicação pode ocorrer através da Libras. Então, hoje, cada dia mais, ela está crescendo e adquirindo essas habilidades no dia a dia, na sala de aula.”*; *“Ela aprendeu a procurar seu direito. Quando precisa, eles vão junto, ela chama os amigos, os amigos chamam ela, eles junto, com a associação deles, e vão lutar pelo seu direito...”* ressaltando o papel da filha como professora e agente ativa na comunidade surda.

Esses relatos evidenciam que, embora persistam limitações na comunicação familiar, especialmente relacionadas à falta de fluência em Libras por parte de alguns familiares, os filhos das participantes construíram trajetórias marcadas por autonomia, protagonismo social e fortalecimento identitário, especialmente a partir do acesso à Libras e da inserção na comunidade surda, corroborando com a afirmação de Skliar (2005) sobre o movimento de resistência e afirmação cultural no qual os surdos se tornam agentes públicos dentro e fora da comunidade.

Laura relata *“Ele sempre bota foto. Bota vídeo. E ele mesmo explica, o vídeo. Ele explica tudinho na igreja. Ele bota as pessoas aí, ele conta o que vai acontecer na igreja. Mas eu só vejo ele fazendo sinal, mas eu não sei de nada. Aí a Gabriela que... espero ela chegar da aula. Aí é que ela vai passar. Porque ela está explicando o que ele está dizendo, que estão convidando, as pessoas lá, que vai haver evento na igreja. O que é que ... a palavra que... o que o pastor pregou, a explicação. Ele passa tudo.”* Laura destaca a alegria e a participação dos filhos em atividades religiosas e sociais,

mesmo que, na interação cotidiana, ainda dependa de terceiros (como a filha ouvinte Gabriela) para mediar a comunicação escrita e digital.

Essa dependência comunicativa confirma a análise de Karnopp (2004), segundo a qual a falta de fluência em Libras no ambiente familiar produz lacunas comunicativas que tendem a se manter ao longo da vida, exigindo frequentemente a mediação de terceiros e limitando a profundidade das interações. Apesar dessas dificuldades no contexto familiar, Luzia enfatiza que o filho desenvolveu forte sociabilidade e aceitação da própria surdez a partir do contato com a Libras e da inserção em diferentes grupos sociais. Em seu relato, a mãe afirma *que “Então ele conhece todo mundo, ele conversa com todo mundo. Todo mundo é amigo dele. Se não conhece, ele cumprimenta. Até minha vizinha, que um dia eu estava viajando e ele ficou aqui em casa, comentou: “Nossa, o Rafael é muito feliz” E eu disse: “Ele é mesmo.” Ele se aceitou — isso que uma psicóloga falou comigo nessa escola especial: “Olha, nós vamos introduzir a Libras porque o Rafael se aceitou.” É um menino que aceitou sua surdez, porque ele interage com todo mundo”,* destacando que a participação em grupos de surdos, especialmente na igreja e em outros espaços coletivos, foi fundamental para o fortalecimento da autoestima e da identidade do filho.

Esses aspectos dialogam com Perlin (2005), que compreende a convivência com pares surdos e a inserção na comunidade surda como eixos centrais para a construção da identidade surda, uma vez que esses espaços possibilitam o compartilhamento da língua de sinais, de experiências comuns e de significados culturais, favorecendo o sentimento de pertencimento e a afirmação positiva da surdez.

Os relatos indicam que, apesar das limitações comunicativas no interior das famílias — marcadas por um aprendizado parcial de Libras por parte das mães —, os filhos surdos conseguiram construir trajetórias de autonomia, protagonismo e pertencimento em outros espaços. A comunidade surda, a escola e as instituições religiosas funcionam como extensões do ambiente familiar, compensando, em alguma medida, a privação linguística inicial e contribuindo para a construção de identidades surdas fortalecidas.

Ao mesmo tempo, as narrativas revelam um ponto de tensão importante: a ausência de Libras como língua compartilhada no âmbito familiar ainda gera barreiras, sentimento de frustração e dependência de mediadores (intérpretes, irmãos ouvintes, amigos) para conversas mais complexas. Esses elementos reforçam a necessidade

de políticas e ações que incentivem o aprendizado de Libras por parte das famílias ouvintes, reconhecendo a língua de sinais como eixo central da interação afetiva.

A análise de dados das entrevistas permitiu evidenciar que os objetivos específicos desta pesquisa foram alcançados de forma articulada ao longo das categorias análise. Nesse sentido, o primeiro objetivo específico contemplado a partir das categorias descoberta da surdez - percurso diagnóstico e impactos emocionais e processos de luto/aceitação. Em relação às percepções das mães ouvintes acerca da surdez de seus filhos, os relatos revelam que o processo de descoberta da surdez e o percurso do diagnóstico constituem momentos marcados por sentimentos de impactos emocionais, insegurança, dúvidas e reorganizações familiares, exigindo das mães processos contínuos de adaptação e aceitação. Esses aspectos influenciam as formas de interação construídas no ambiente familiar desde os primeiros anos de vida.

No que se refere às estratégias de interação, relacionadas ao segundo objetivo específico e analisadas a partir da categoria estratégias comunicativas no ambiente familiar (oralização, Libras e sinais caseiros), indica-se a utilização de diferentes recursos comunicativos no cotidiano familiar, tais como a oralização, os sinais caseiros, a escrita e, em alguns casos, a Libras, revelando tantos esforços de adaptação quanto limitações devido à falta de acesso à língua de sinais, ao suporte institucional recebido e à formação adequada. Embora tais estratégias permitam a comunicação, os dados indicam que nem sempre são suficientes para assegurar as interações mais amplas e significativas no ambiente familiar.

Além disso, atendendo o terceiro objetivo específico discutido a partir das categorias escolarização, comunidade surda e luta por direitos e interação familiar e construção de autonomia na vida adulta, a análise aponta que o uso ou a ausência da Libras exerce influência significativa na qualidade de interação familiar, para o fortalecimento dos vínculos afetivos e desenvolvimento social da criança surda. As famílias que tiveram mais contato com a Libras e com a comunidade surda relataram avanços na comunicação, maior autonomia dos filhos e relações mais próximas. Em contrapartida, a ausência da Libras tende a limitar trocas comunicativas, refletindo na escolarização, na participação social e na construção da autonomia ao longo da vida. Dessa forma, a partir da análise observa-se a importância da Libras como um elemento central para a integração da pessoa surda, o fortalecimento dos vínculos familiares e na promoção de relações mais inclusivas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo verificar como ocorre a interação no ambiente familiar entre mães ouvintes e filhos surdos, considerando aspectos linguísticos, afetivos e sociais. Para atingir esse objetivo, realizou-se uma pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas com quatro mães ouvintes, cujos relatos permitiram compreender experiências marcadas por desafios, adaptações e processos de ressignificação da surdez.

A análise dos dados evidenciou-se que a descoberta da surdez costuma ocorrer de forma tardia, sendo acompanhada por sentimentos de choque, medo e luto simbólico. Observou-se que, inicialmente, predominam estratégias comunicativas baseadas no oralismo, com pouco acesso à Libras, o que dificulta a interação familiar, podendo ocasionar a privação linguística nos primeiros anos de vida dos surdos.

No que concerne a descoberta da surdez e ao percurso diagnóstico, verificou-se que esse processo foi vivenciado, em sua maioria, de forma tardia, sendo acompanhado por sentimentos de grandes impactos emocionais e dificuldades iniciais de compreensão por parte das mães. Ainda nesse contexto, os impactos emocionais e o processo de luto e aceitação, observou-se que tais vivências se manifestaram de forma gradual em cada família, variando conforme o acesso à informação e ao apoio recebido no contexto familiar.

Quanto às estratégias comunicativas, constataram-se que as interações foram marcadas predominantemente pelo uso da oralização e de sinais caseiros, enquanto a Libras apareceu de forma limitada, o que restringiu a qualidade das interações e a fluidez das trocas comunicativas entre mães e filhos surdos.

No que diz a respeito à escolarização, o contato com a comunidade surda e a luta por direitos, verificou-se que esses elementos foram centrais para o fortalecimento do desenvolvimento linguístico, social e identitário do sujeito surdo, na medida em que possibilitam o acesso à Libras, o pertencimento à comunidade surda e à construção de uma identidade surda, como apontam Quadros (2004) e Skliar (1998). Por fim, quanto à interação familiar e à construção da autonomia na vida adulta, observou-se que estas estão diretamente relacionadas à presença de práticas comunicativas acessíveis no ambiente familiar, sendo favorecidas quando há maior acesso à Libras, possibilitando trajetórias mais autônomas e participativas.

De modo geral, as categorias analisadas demonstraram que o contato com a Libras e com a comunidade surda representa um ponto de inflexão na trajetória dos filhos surdos, favorecendo o desenvolvimento linguístico, a autonomia e a construção de uma identidade surda positiva. Apesar disso, a aprendizagem parcial da Libras por parte das famílias ainda se apresenta como um limite importante na profundidade das interações familiares.

Dessa forma, os resultados da pesquisa confirmam a hipótese inicialmente apresentada, evidenciando que se observa nos primeiros anos de vida da criança surda uma tendência a busca pela “normalização”, marcada pela oralização e pela inserção tardia da Libras no ambiente familiar, dificultando a interação entre mães ouvintes e filhos surdos.

Conclui-se que o objetivo da pesquisa foi alcançado, uma vez que foi possível compreender como as práticas comunicativas adotadas no ambiente familiar influenciam o desenvolvimento, a identidade e a autonomia das pessoas surdas. O estudo reforça a necessidade de políticas públicas e ações educativas que incentivem o aprendizado da Libras pelas famílias ouvintes, reconhecendo a língua de sinais como elemento central para a inclusão, o afeto e o fortalecimento dos vínculos familiares.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEHARES, L. **Nuevas corrientes em la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales**. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1995.
- CAMPOS, D.; STUMPF, M. **Cultura surda: um patrimônio em contínua evolução**. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (org.). **Um olhar sobre nós surdos: Leituras contemporâneas**. Curitiba, PR: CRV, 2012. p. 177-185.
- CAPOVILLA, F. C.; SANTAROSA; A. G. **Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 8, n. 2, p. 127-156, jul./dez. 2002.
- CERQUEIRA, Ivanete de Freitas. **A Língua de Sinais Caseira sob o prisma do Modelo de Construção Analógica de Iconicidade Linguística**. Revista Anthesis, v. 10, n. 19, p. 18-37, jan./jul. 2022. Disponível em: <https://ueadsl.anais.nasnuv.com.br/index.php/UEADSL/article/view/595/5.1>. Acesso em: 10 dez. 2025.
- CRUZ, H. **O comportamento verbal de B. F. Skinner: uma introdução**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- DALL’ASEN, T. **A aprendizagem da língua de sinais por crianças surdas: dos primeiros anos de vida à aquisição do português escrito**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2020.
- DAMÁZIO, M. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. Brasília: MEC, SEESP, SEED, 2007.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **The Sage handbook of qualitative research**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2011.
- GESSER, Audrei. **LIBRAS? que língua é essa: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMIDES, P.; SILVA, E.; CAMPELLO, A. **Representatividade, cultura e identidade surda em adaptações de clássicos infantis**. In: Congresso

Universidade, Educação a Distância e Software Livre - UEADSL, 1., 2021, Minas Gerais. Anais [...]. [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em:
<https://ueadsl.anais.nasnuv.com.br/index.php/UEADSL/article/view/595/5.1>

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2. ed. Tradução: Tomaz de Duda Silva; Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

KARNOPP, L. **Aspectos da aquisição de línguas de sinais por crianças surdas. Estudos Linguísticos e Literários**, 2014.

MAIA, S. **Deficiência auditiva / surdez**. 2007. Curso de curta duração, s.l.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

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

QUADROS, R. M.; CRUZ, R. R. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÁ, N. A. L. **Existe uma cultura surda?** (Artigo). In: **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SANTANA, A. P; BERGAMO, A. **Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas**. Educação & Sociedade, v. 26, n. 91, ago. 2005.

SANTOS, B. **Identidades Surdas em Contexto Familiar**. Salvador: Editora UFBA, 2021.

SEIXAS, C. **O oralismo na educação de surdos no Brasil e as obras de Ana Rímoli de Faria Dória**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37549>

SKLIAR, C. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos**. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Dimensão, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (...). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2026

APÊNDICE

ENTREVISTA 1

Entrevistadoras: 1 Então, a gente vai começar. A gente gostaríamos que a senhora se apresentasse, falasse seu nome, como foi o nascimento do seu filho e se existem outras pessoas surdas na sua família. Só uma breve apresentação.

Maria: Meu nome é Maria. Eu não tive nenhum problema na minha gravidez que eu imaginasse de o João nascer surdo, a gente só descobriu quando ele já estava próximo a fazer um ano. Que aí a gente começava a conversar com ele, chamava, e ele não atendia. Aí eu falei: “Tem alguma coisa errada”, que gente desconfiou, a gente começou a fazer alguns exames e os médicos me falaram que o tipo de surdez do João deve ter sido provocado por uma rubéola. Eu posso ter tido rubéola quando eu fiquei grávida, mas eu não manifestei a doença — e ela foi direto pro feto. Porque Isso acontece, acho que nos quatro primeiros meses da gestação. Foi na formação. Então o que acontece é que o ouvido dele é todo perfeito, o nervo auditivo que leva o som ao cérebro é que não funciona, ele é paralisado.

Então ele tem uma disacusia neurossensorial. Aí o que que o médico falou comigo: “Não adianta a gente agora querer descobrir também o que aconteceu. O tipo de problema que o João tem ele é irreversível. Ele não vai nem piorar nem melhorar, não tem o que a gente fazer. Então o que a gente tem que fazer é tornar a vida dele melhor possível com a surdez.” Depois disso eu falei: “Então é isso aí.” A gente começou a correr atrás pra fazer ele se interagir melhor e tudo, Aí um outro médico, fui em vários médicos — em Belo Horizonte, fui no Rio — fiz vários exames nele pra gente ver se tinha alguma condição, mas na verdade não tinha. Aí o médico dele aqui de Juiz de Fora, o pediatra, falou comigo assim: “Dona Lurdes, a melhor coisa que a senhora faz, o João já tava com um ano e oito meses, é colocar o ele numa creche pra ele socializar com as outras crianças, porque se você com ele ficar dentro de casa, porque ele é surdo, que ele não vai entender, aí você vai criar uma solidão nele muito grande.” Aí eu fiz isso: com um ano e oito meses, eu já coloquei ele numa creche meio período pra ele se socializar com as outras crianças e ficar mais esperto, mais atento às coisas, porque ele já tava convivendo com meninos também da idade dele. Acho que isso foi uma boa coisa pra ele sair assim, pra não ficar tão fechado em si.

Entrevistadoras: 2 E como foi pra senhora receber o diagnóstico do seu filho?

Maria: Ah, assim... a gente não sai festejando, mas, na verdade, eu senti que o que eu tinha que fazer era melhorar a vida dele. Então eu acho que assim eu reagi de uma forma não muito desesperada, tipo “aí, o que vou fazer?”. Só fiquei assim apreensiva porque eu nunca tinha convivido com uma criança surda, não sabia o que fazer. Aí oque que eu fiz comecei a procurar pessoas que também tinham filhos surdos, pra saber como é que a gente tinha que fazer. Procurei uma escola — aqui na época tinha uma escola que era só de surdos. Fui na escola, conversei com as professoras, com a diretora e comecei a conviver com as mães. Quando isso aconteceu, aqui em Juiz de Fora não tinha Libras, nem se falava em Libras, ninguém conhecia Libras. E também a única faculdade de Fonoaudiologia mais perto daqui era em Petrópolis. Então, a gente tinha poucos fonoaudiólogos aqui em Juiz de Fora. Libras, num se falava em Libras, ninguém conhecia Libras. Então oque que aconteceu o João começou a ser oralizado pela fonoaudióloga de uma escola que tinha aqui ele fazia o período regular e duas vezes por semana depois da aula ele ficava uma hora com ela numa sala especial para oralizar porque nessa época, as escolas, elas pregavam a oralização — “tinha que fazer o menino falar”. e aquela coisa da oralização obrigatória. Mais ou menos de uns dois anos, as professoras dele começaram a ter contato com o pessoal do Rio, que já estava conhecendo Libras e já começando a fazer os estudos da Libras. A professora dele ia todo sábado pra curso de Libras no Rio. Aí começou a inserir Libras aqui em Juiz de Fora para famílias e mães. Mas ainda, até hoje, acho que os cursos de Libras que a gente faz, é palavra-objeto. Então o que que acontecia eu comecei a fazer o curso de Libras, já fiz vários. Aí eles falavam vão fazer um curso de Libras, a gente fazia uma etapa, aí eles falavam assim, ah, agora vamos fazer um evento para juntar os alunos com os surdos, só que na hora que a gente chegava perto do menino, do rapaz surdo a gente não tinha formação assim na nossa cabeça de forma uma frase, um assunto por quê? Porque o curso era: palavra-objeto, palavra-objeto, então tava uma, a gente não conseguia forma uma frase, um assunto pra conversar com os surdos, o que que acontecia a gente ficávamos frustrados, e os surdos falando que os alunos tudo não sabiam conversar com eles. E assim foi.... Foi uma luta, porque as escolas de Juiz de Fora, depois da escola que o João estudava, ela foi pra um outro lugar, onde não era legal, aí eu não, e eu tirei ele e coloquei numa escola da inclusão — que, na verdade, é uma exclusão. Colocam o menino lá, o João passou muito aperto. Eu ia buscar ele na hora do intervalo porque ele chorava na escola, ele não entendia, e a professora não sabia o que fazer, a

diretora não sabia o que fazer. Então assim foi realmente, ele e outros surdos da época dele foi uma trajetória bem sofrida pra eles. Quando ele já estava com uns 14 anos mais ou menos, uma escola aqui do estado, a diretora conseguiu dois professores que sabiam Libras. O João foi pra essa escola, aí ele falou: “Ah, mãe vou pra lá, porque é a única escola que tem.” Tinham só dois professores surdos — um de Matemática e a professora de História — mas o que que acontecia esses dois davam suporte para os meninos adolescente e pro os outros professores também. Aí começou a se interagir ali, ele entrou pra Associação dos Surdos daqui de Juiz de Fora também e começou a aprender bem a Libras. Eles mesmo começaram a montar cursos pra ensinar, e isso aí já começou dar um, desenvolver um pouco mais a Libras e os surdos começou a aparecer mais em Juiz de Fora, porque antes a gente não tinha contato, não conhecia, eles começaram a fazer eventos. E foi assim. Mas até na faculdade eles passaram muito aperto, porque não tinha às vezes, a faculdade, que ele fez uma faculdade particular, eles tiravam o intérprete, deixava dois meses sem intérprete. Então aí ele parava, eles faziam greve na escola, tinha que voltar o intérprete de novo. Foi uma luta desigual, porque a faculdade particular não quer colocar o intérprete. Tanto que depois que o João formou essa faculdade, quando o aluno surdo ia se matricular, ele tinha que assinar um termo de se ele quisesse estudar, ele que ia pagar o intérprete, porque a faculdade não daria mais o intérprete, então ninguém foi porque o intérprete era muito caro, aí acabou que o João e a Raquel formaram e acho que não teve mais surdo lá, a parti daí, porque eu acho isso até uma coisa ilegal, mas eu acho que eles não foram pra essa faculdade não, eles pararam de ir pra lá , porque antes a Raquel que fazia faculdade com o João, ela entrou com uma liminar com advogado que era amigo da família dela, eles entraram com uma liminar pra obrigatoriedade de ter um intérprete, aí todos os surdos dos outros cursos começaram a ter intérprete também, mas a parti do momento que eles foram formando acabou, porque aí tinha que assinar o termo de ele era responsável pelo intérprete, aí pra você ter um intérprete um trabalhando pra você, tem que pagar todos os cargos trabalhista e tudo, ficaria caro demais, ninguém mais que fez, terminou com o João, porque na lei que fala da obrigatoriedade do intérprete, na hora que foram votar, os deputados foram votar parte que a faculdade particular ou por ela se subordinada a uma federal, ela obrigatoriamente teria que ter também um intérprete foi vetada, você pode pegar essa parte e ler, que essa parte tá toda riscada. Então eu não sei se isso era legal de fazer, mas só sei que daí o João fez faculdade não teve mais essa

possibilidade de ter um intérprete pra ajudar. Foi muita luta, greve, confusão, mas eles nunca desistiram. Sempre lutaram pelos direitos deles.

Entrevistadoras: 3 E quais foram os impactos da surdez do seu filho na interação familiar?

Maria: O João, ele sempre foi muito esperto, muito levado. Mas na minha família, eu tenho duas irmãs começaram também a fazer curso de Libras, mas é nessas condições que te falei, os cursos eram muito básicos era na época, agora já tem cursos melhores, mas na época muito básico, então desistiram, foram as únicas. O resto todo mundo, por ele ter sido oralizado, todo mundo conversa com ele falando. Então ninguém fez curso de Libras, ninguém procurou aprender Libras, e isso é uma reclamação dele muito grande da família não interagir mais na Libras, mas não tem, ninguém da minha família procurou aprender Libras, aprofundar nessa no estudo da Libras.

Entrevistadoras: 4 A senhora sentiu que houve um período de aceitação ou luto diante do diagnóstico?

Maria: Da família? Ou meu? Olha eu não digo luto, mas preocupação. Até quando o João era adolescente, a gente ficava pensando, eu principalmente, o que ele vai poder fazer na vida dele, pra ele ser uma pessoa independente. Porque eu queria que ele fosse um adulto independente, que desse conta da vida dele, e eu ficava pensando gente o que que ele vai poder fazer na vida dele profissionalmente pra ele ser uma pessoa independente, ele dar conta dele mesmo, porque eu não sei que dia é que eu vou morrer, até quando eu vou viver pra poder tá com ele, então eu pensava isso e eu ficava muito preocupada com esse tipo de coisa, você ser um menino deficiente ou um rapaz deficiente ter que morar com alguém, conviver com outra pessoa e isso ser uma coisa mais sacrificante ainda para ele, a minha preocupação mais era essa. Aí ele foi estudando foi assim com toda dificuldade, mas depois que ele falou assim “Ah, vou fazer faculdade, fazer pedagogia, aí falei bom ele já tá pegando rumo de professor, antes também ele já dava aula no curso da Associação dos Surdos, ele já tinha várias turmas, então eu pensei o caminho dele, ele achou o caminho dele como professor, então pra mim foi um alívio pra falar a verdade porque não era o fato dele ser surdo, é o fato assim da minha própria sociedade fazer uma discriminação, ah esse cara surdo vai poder trabalhar com o que, porque tem gente que até hoje me pergunta “ Ah, mas ele dirigi? Como é que ele dirigi?” então não tem noção da

capacidade, aí a gente fica preocupado, como que vai ser a vida dessa pessoa no futuro, mas Graças a Deus deu tudo certo, de muita luta dele, da gente que também que tava ajudando, e ele acho que se saiu bem.

Entrevistadoras: 5 Como é a interação com o seu filho?

Maria: Quando ele era mais novo, não é que não tem uma interação, mas eu acho que não é só porque a pessoa surda ou não, acho que o filho quando fica mais velho, que ele já tá casado, que ele já tá lá com seus filhos e tudo mais, eles conversão só, que as vezes eu sento com ele falo “o João, me conta como é que tá sua vida, tá legal mãe” eles acham que mãe tem que saber, eu acho que todo filho é assim, a gente só fala com a mãe, a gente se interage muito bem, sempre a gente teve uma ligação muito forte, eu e o João, mas assim, as vezes sei mais das coisas dele pela Vivian do que por ele mesmo, porque eu falo meu filho cê tá bem, e ele tá legal mãe tá, tô bem, agora depois eu converso, aí falo oh você tem mãe liga, liga nada, ele vai pra a Associação, vai pra dar aula, aí de vez em quando eu ligo pra Vivian, vai me contando, filho é assim mesmo, eu acho que vai ficando adulto e vai deixando a mãe de lado, mas eu acho que isso não é pela surdez, eu acho que isso é do ser humano é normal, não é que a gente não é junto, mas eu acho que agora hoje ele já com outras, os amigos, então assim, já não senta mais com a mãe pra desabafar, mas eu acho que principalmente porque ele é homem, eu acho que as filhas desabafam mais com as mães do que o filho.

Entrevistadoras: 6 A senhora procurou incluir seu filho em alguma comunidade surda quando era mais novo?

Maria: Sim. Quando ele era mais novo, quando eu descobri que ele era surdo, aí eu fui fazer isso, procurar escola, aí eu comecei a procurar se tinha uma escola pra surdo, uma escola que aceitava surdo, aí ele foi pra escola com 5 ou 6 anos, aí comecei a ter contato com a Associação de Surdos, mas nessa época o João ainda não fazia parte da Associação dos surdos, porque a Associação de surdos daqui de Juiz de Fora, ela foi criada por um padre, que ele também era surdo e ele criou e ela ligado cúria da igreja católica, então o João, a gente ia lá e tudo, mas tinha que seguir arrisca a regra que era dali, depois que esse padre faleceu, os meninos mesmo, os surdos, falaram não a gente quer uma Associação independente, porque a gente que vai fazer um estatuto com o nosso o entendimento do que que, a pessoa surda, isso eles já estavam adolescente, já tinham outros que estavam mais velhos, aí o que que eles fizeram, eles fundaram uma Associação, pegaram essas Associação e tiraram essa

da cúria e fizeram uma Associação independente dando continuidade, mas independente, aí ele começou a interagir mais com os meninos surdos, começou a trabalhar na Associação, então o João desde dos 12 anos que ele faz parte dessa Associação, ele entrou e tá até hoje, hoje ele faz parte como membro aqui em Juiz de Fora. Eu acho que isso é muito importante, pro surdo, a criança surda ela ter um contato, porque eu conheço surdo que não tem contato com a Associação, com outros surdos e ficou muito sozinho, foi uma solidão e vários surdos antes de conhecer a Associação, eles tinham um tipo de vida assim era só, mãe tinha levar, não eram pessoas independentes, depois que entraram pra a Associação, até essa menina a Tamires, ela foi aluna da Vivian, ela não foi nem aluna a Vivian era reforço dela na escola, depois que ela entrou para a Associação que ela viu que existia aquela Associação, hoje ela é uma professora de Libras, faz parte da Associação, ela é uma pessoa tão atuante. Então assim a gente fica pensando de se ela não tivesse esse contato, hoje ela estaria fechadinha, naquele mundinho dela de não acreditar na capacidade dela de trabalho, de várias coisas. Então acho que isso é muito importante, a comunidade surda ser unida, fortalecida.

Entrevistadoras: 7 E hoje em dia como está o seu filho na questão da comunicação e convivência? A senhora percebeu uma diferença quando ele passou a ter contato com a Libras?

Maria: Com certeza, a partir do momento que ele foi pra essa escola que já tinha professores surdos e que ele começou a fazer parte da associação, a vida dele mudou. Porque ele a fazer parte e inclusive campeonato de futebol, de vôlei começou, viajava sozinho com a associação, eles mesmo começaram a organizar os campeonatos, por exemplo campeonato mineiro de surdos, aí eles iam pra Belo Horizonte, as vezes viajavam sozinhos ficava muito preocupada, mas não adiantava falar porque ele ia assim mesmo, e ele começou a pegar uma confiança em si mesmo, o surdo, a gente também ouvinte, se você começa a fazer parte de uma comunidade que você ver que tá dando certo, você começa a ter uma confiança própria, então eu acho que a parti desse momento que ele começou na associação, que eles começaram a fazer vários trabalhos e viajar, fazer festa juntos pra arrecadar dinheiro, eles mesmo organizavam os eventos, então isso foi criando neles uma confiança de capacidade, eu sou capaz de realizar, de fazer, o João ele tem muito disso, o João ele não é um menino que acredita no impossível. Isso é uma coisa que eu aprendi com ele, eu aprendi muito com João o fato dele ser surdo, ele me ensinou muitas coisas,

e uma das coisas que eu acho mais impressionante nele é que ele não acredita que não seja capaz de fazer alguma coisa, então isso é admirável nele, porque ele fala assim eu vou fazer isso e ele faz, a gente as vezes dúvida tanto, que a gente é capaz de fazer alguma coisa, ele fala não eu vou, eu vou fazer, eu vou dirigir, eu vou viajar sozinho, ele veio viajando de Porto Velho aqui de Juiz de Fora de carro sozinho, eu falei meu filho pelo amor de Deus, é um perigo, mas ele, que isso mãe é legal, pra ele isso é uma coisa possível, claro que é possível mas a gente fica preocupada de acontecer alguma coisa, de ele tá sozinho, e ele não pensa isso, é uma coisa que eu acho admirável, e essa interação dele com os surdo, eu acho que ele hoje se interage muito com a comunidade surda, tanto do Acre como daqui de Juiz de Fora, mas do Brasil, em outros lugares, de outros países, eu sei que ele tem amigos fora, que ele conversa, troca ideia, troca experiencias, a comunicação do João, até com ouvinte, ele tem uma coisa boa aí com a assembleia, o pessoal vai lá participar de debates, os direitos dos surdos, o João hoje ele, ainda tem muitas barreiras, mas ele já quebrou batente, sabe dessa coisa, eu não vou fazer, eu vou, vou lá não interessa que seja, eu vou e vou falar o que eu penso, o que eu acho, o que eu sei. Ele já quebrou várias barreiras nessa questão de a surdez impedir ele de fazer as coisas com pessoas ouvintes, com surdos, ou seja, lá quem for, ele vai mesmo, ele não tem medo não, eu que sou mãe que sou um pouco medrosa.

Entrevistadoras: Encerrando a entrevista, gostaríamos de agradecer sua participação na nossa entrevista, vai ser uma grande contribuição para o nosso projeto.

Maria: Obrigada vocês, precisando de alguma coisa faz contato com a gente. Que Deus abençoe vocês.

ENTREVISTA 2

Pergunta enviada: 1 Para começarmos, você poderia se apresentar e falar um pouco sobre o seu filho(a)?

Rita: o roteiro de entrevista, questão número 1, a minha filha é perfeccionista. Tudo que ela vai fazer, ela faz tudo super organizado, desde uma simples atividade do dia a dia em casa, e principalmente com as atividades do trabalho. Ela é hiper organizada, muito perfeccionista.

Pergunta enviada: 2 Como foi receber o diagnóstico de que seu/sua filho/a é surdo/a?

Rita: Quando eu fiz o diagnóstico dela, eu não fiz aqui, eu fui com vários médicos aqui, mas não tinha na época condições de fazer exame, porque ela tinha entre quatro

anos, mais ou menos quatro a cinco anos, e ela era a filha única, as pessoas falavam que ela tinha preguiça de falar, que ela escutava, a gente achava que ela escutava, quando a gente jogava alguma coisa, ela olhava para trás, e eu coloquei numa escola, meia com pouca idade, eu coloquei numa escola particular, para ver se ela, convivendo com outras crianças, ela poderia desenvolver a fala, mas como não conseguiu resolver o problema da fala, eu resolvi, com a ajuda de primeiramente Deus e alguns anjos que apareceram na minha vida, viajar para Belo Horizonte, que lá ela tomou anestesia, deram anestesia para ela dormir e fizeram exame. E lá detectaram que realmente ela tinha deficiência auditiva nos dois ouvidos. Foi muito triste que, meu Deus, assim o mundo desabou, foi uma tristeza enorme para toda a nossa família.

Pergunta enviada: 3 Quais foram os impactos da surdez do seu filho/a na interação familiar?

Rita: Quando houve, realmente, o diagnóstico que ela tinha deficiência auditiva nos dois ouvidos, foi um impacto muito grande para toda a nossa família. Mas, com a ajuda da minha família e de alguns amigos, a gente fez bingo para comprar um aparelho que, na época, era muito caro. E, quando ela comprei esse aparelho, ao retornar à nossa cidade, essa avaliação foi feita, como eu falei antes, em Belo Horizonte. E porque aqui o. Era muito precário para fazer esse diagnóstico. Então, quando a gente retornou, ela já veio com o aparelho, mas ela precisava aprender libras. Ela precisava conhecer a língua brasileira de sinais, no caso a Libras, e a gente já tinha conhecimento de uma escola que ensinava as crianças que tinham deficiência auditiva. Já conhecia duas crianças que moravam perto da minha casa que frequentava essa escola. Então, imediatamente, ao retornar na escola para a cidade Rio Branco, a gente matriculou ela nessa escola para ela aprender a língua brasileira dos sinais, no caso a Libras.

Pergunta enviada: 4 você sentiu que houve um período de aceitação ou luto?

Rita: Questão número 4, foi um impacto muito grande, mas eu já trabalhava na Secretaria de Educação como professora, tinha conhecimento que existia uma escola que era para crianças com deficiência auditiva, como também tinha conhecido duas crianças que estudavam nessa escola que morava perto da minha casa, e a gente imediatamente, quando retornamos dessa viagem, que já tinha esse diagnóstico dado pelo Médico, vamos matricular ela nessa escola, que era para ela ter conhecimento da Libras, e ela começou a estudar uns quatro a cinco anos de idade.

Pergunta enviada: 5 Como é a interação com o seu filho/a?

Rita: Bem, a interação com a minha filha, a gente usava, a gente não tinha muito conhecimento com relação à Libras, como ela estava sendo introduzida na vida dela e na nossa também. Então, a gente, aos poucos, a gente começou a conhecer sinais de Libras, embora que muitas vezes a gente usava gestos caseiros, sinais que a gente mesmo incluía naquele momento. Mas não fiz, eu fiz só até o básico, relação à Libras, porque eu trabalhava, estudava, pra poder dar a vida melhor pra ela, e aprendi a convivência com eles, levava amigas pra casa. Pra ela conviver com eles, os passeios, trazia pra minha casa, pra passar final de semana, pra ela conviver com pessoas que falavam, com crianças, com jovens, que falavam realmente em Libras. Então, ela participava de todas as atividades da escola, como a gente também. Então, até mesmo os aniversários, que antes era feito em casa, a gente começou a fazer os aniversários dela na escola, pra outros colegas pra ela ir fazendo mais amizade com outras crianças.

Pergunta enviada: 6 Você procurou incluir seu filho(a) na comunidade surda e/ou buscar aprender Libras (ou teria interesse em aprender)?

Rita: Sim, a minha filha, ela participou mesmo da comunidade surda, ela tinha aula no período da manhã e à tarde ela tinha reforço. Quando ela foi para uma escola, uma escola regular, ela tinha aula pela manhã na escola e à tarde ela tinha aula de reforço. Nas atividades fora da escola também participavam, nos arraialam. No meu caso, eu só fiz até o básico, já muito tempo depois eu aprendi no convívio com eles. Lógico, não tenho capacidade de ser uma intérprete, mas a convivência com eles aprendi muitos sinais, embora eu preciso mais, aprender hoje muito mais. Na época eu não tinha como fazer mais curso porque eu trabalhava em dois horários e à noite eu estudava. Então era aquela correria. A minha família, principalmente a minha mãe, meu irmão, me ajudaram muito. E o meu marido. Para levar na escola, participar das suas atividades. Tudo isso foi feito com a ajuda da minha família. Quando ela estudava nessa escola de ensino regular, o reforço, ela ia puxiada, para tirar as dificuldades que ela não conseguia, que ela tinha em algumas atividades no ensino regular. Lógico, no ensino regular, tinha a professora de sala e também já tinha a intérprete que acompanhava eles. E à tarde, ela ia puxiada só para ver as dificuldades de aprendizado, dando um pouco mais de reforço no que ela tinha visto pela manhã.

Pergunta enviada: você pode falar um pouco como foi o processo escolar da sua filha?

Rita: O processo de falar da minha filha, ela começou a estudar bem cedo, com três anos, dois anos, ela já estava na escola, mais ou menos três anos já estava na escola, porque eu achava que não tinha criança em casa, por isso que ela não falava, então a partir do momento que eu descobri a deficiência auditiva dela, ela com cinco anos quando a gente retornou e houve esse diagnóstico, ela já foi para a escola de ensino especial, então ela participou muito, ela quando chegou que ela foi para o ensino regular, ela se sentiu um pouco insegura, antes ela tinha um aparelho auditivo e ela comentava que doía muito, principalmente na hora recreio. Então, ela reclamava, então ela desligava, ela mesmo sabia desligar. A gente comprou outro aparelho, outro a gente conseguiu pela igreja, outro depois pela secretaria de saúde, mas sempre ela reclamava. E quando era muito barulho, doía muito a cabeça dela. E outra coisa que eu percebi é que quando ela se acostumava com intérpretes para trocar, era aquela dificuldade. Aí eu ia na escola, conversava com intérpretes e conversava com ela até ela se adaptar novamente. Quando chegou a questão do ensino médio participou tudo direitinho, quando chegou o momento que ela foi pra faculdade, ela começou a ver mais obstáculos. Por quê? Porque nem toda faculdade, principalmente faculdade particular, que ela não conseguiu passar na época da prova do ENEM, tinha disponibilidade para pagar o intérprete. A escola não provia, na época não dava esse suposto, então muitas vezes eu briguei pelo direito dela e graças a Deus consegui. Primeiro ela se formou em serviço social, depois. Ela voltou, queria ser professora, e isso ela não queria, aí foi, voltou a fazer a faculdade de Letras, uma faculdade particular, e ela fez pós-graduação, que foi comigo, e foi estudar comigo para fazer a pós-graduação, nós duas juntas. Mas sempre existia aquela dificuldade de encontrar um intérprete. Então sempre existia essa dificuldade, a dificuldade dela fazer estágio, que a pessoa tinha que saber Libras para poder se comunicar com ela, e muitas vezes as pessoas não aceitavam, não se sentia bem, como eu ouvi caso de pessoas assim, que iam lutar pelo direito dela, brigando e procurando e conseguia, graças a Deus, outros locais para ela estagiar, onde pessoas tinham um bom coração, atendia ela de forma muito legal. Então tem obstáculos, muitos obstáculos, mas com Deus a gente consegue tudo. Principalmente essa dificuldade foi quando ela foi estagiar com relação ao serviço social, que ela tinha que fazer esse estágio. E eu encontrei muitos obstáculos para as pessoas aceitar trabalhar com ela. Mas também encontrei muitas pessoas que eu digo que são os anjos, que atenderam de bom coração a ela. Até mesmo quando eu ia fazer um cursinho, um exemplo no IFAC, na época que eu fiquei

muito feliz quando ela foi atendida, saiu, que eu escrevi ela, que eu escrevi ela para todos os cursinhos. Escrevi ela em cursinho no IFAC, mas infelizmente logo que iniciou-se não tinha intérprete. E a gente, várias mães, lutamos por esse direito de ter intérprete na sala de aula e conseguimos. Ela fez vários cursos em outros locais também, como o Senac, mas a gente sempre lutando pelo direito deles. Eu sempre lutando pelo direito da minha filha. Eu acho que, em consequência disso, a minha filha se sentia muito insegura, Quando ia para a escola, ela sentia medo, mas, aos poucos, ela foi conquistando seu espaço, procurando o seu direito.

Pergunta enviada: E hoje, como está o seu filho/a na questão de comunicação e desenvolvimento e convivência social?

Rita: A minha filha hoje se tornou uma professora dedicada, que faz tudo com amor, mostrando a capacidade que ela adquiriu no dia a dia. Essa capacidade que ela vai demonstrar, que a comunicação pode ocorrer através da Libras. Então, hoje, cada dia mais, ela está crescendo e adquirindo essas habilidades no dia a dia, na sala de aula. Hoje a minha filha, ela tá adquirindo conhecimento e também passando conhecimento em libras. Hoje, tá? Ela aprendeu a procurar seu direito. Quando precisa, eles vão junto, ela chama os amigos, os amigos chamam ela, eles junto, com a associação deles, e vão lutar pelo seu direito. Seja, numa assembleia, ou seja, com vereador, ou seja, numa secretaria, então eles sempre estão na luta para adquirir seu direito.

ENTREVISTA 3

Entrevistadoras: 1 Para começarmos, a senhora poderia se apresentar e falar um pouco sobre os seus filhos?

Laura: meu nome é Laura, bom o Pedro ele teve uma doença quando ele tinha 2 anos de idade, E aí, quando ele ficou bom dessa febre, dessa doença que ele teve, que eu não sei explicar que doença foi, aí ele já perdeu a voz, Ele já não falava mais. E o Luiz, que veio logo em seguida... como os dois pra brincar, pra se comunicar? E o Pedro não falava, Luiz foi perdendo a voz. E também ficou.

Entrevistadoras: 2. Como foi receber o diagnóstico de que seus filhos são surdos?

Laura: Eu nunca levei em doutor, nunca procurei auxílio, nunca procurei benefício, nunca procurei nada. Quando coloquei eles pra estudar na escola normal, os professores não aceitaram porque disse que eles não falavam, que eu tinha que procurar uma escola especializada pra eles. Aí foi quando eu fui procurar. Nesse tempo o nome da escola eu até me esqueci, que era lá na Sobral que ainda, é lá no aeroporto velho, só que mudou o nome. Eu não sei. Aí eu coloquei eles lá pra estudar.

E a Julia quando ela nasceu, assim no meu pensamento ela era normal também, quando ela completou 7 anos, que eu botei ela na escola, foi que a professora descobriu que ela tinha problema também na fala e no ouvir. Aí me chamaram na escola, nós tivemos sentado e ela mandou que eu levasse no médico e procurasse uma escola especializada. Mas também nunca levei em médico, só coloquei ela lá também. Ela tinha problema na fala, mas também toda vida ela falou. Ela é escutava. Ela falava. Só que era na calma, assim, não podia perturbar muito não porque ela ia ficar perturbada e ela enrolava a língua, ela não falava mais nada. Mas na calma toda a vida ela falou.

Entrevistadoras: 3 Quais foram os impactos das dúvidas dos seus filhos na interação familiar?

Laura: Não coisei muito assim não porque eu nunca liguei mesmo. Eu só achava mais ruim assim na comunicação, que eu falava... nunca aprendi falar em Libras com ele. Toda vida foi falando normal mesmo. E eles, quando começaram a estudar, aprenderam a ler os lábios. Então tudo que eu falava ele sabia o que era, o que eu estava falando. Mas que eu nunca entendi eles.

Entrevistadoras: 4 Quando a senhora descobriu que o filho mais velho tinha perdido a fala e audição, como foi esse período? Teve luto, aceitação? Como a senhora se sentiu?

Laura: Aceitei normal, porque não era a primeira mãe que tinha filho assim. Já tinha muitas pessoas que eu já conhecia. Era surdo-mudo. Pra mim não foi nada demais assim, ter os meus filhos. Eu só entendi assim que eu fazia parte assim de uma parte das mães, que tinha os seus filhos especiais.

Entrevistadoras: 5 E hoje em dia, como é a interação com eles?

Laura: Ligar pra eles assim eu não ligo, mas eles liga... não liga, eles passam mensagem, que eles sabem, eles escrevem. Então eu leio, mas na hora de responder quem responde é a Vitória. Eu não sei responder eles porque eu não sei ditar no celular. Porque se eu soubesse eu respondia mensagem pra eles. Mas eles todo dia... eles todo dia eles falam. Quando ele fala de vídeo, a Vitória está em casa e a Vitória quem transmite. O pedro, que mora mais longe... o Luiz mora ali. Aí quando bate a saudade eu vou lá, dou abraço.

Entrevistadoras:6. A senhora procurou incluir seu filho na comunidade surda e/ou buscar aprender Libras (ou teria interesse em aprender)?

Laura: Até fiz um curso de Libras porque eu estudava à noite ali no Santiago. E então veio uns professores por causa dos meninos meu e de outra mulher. Aí então eles eram os que davam o curso pros pais. Nesse tempo quem fez o curso foi eu. Mas me pergunta, filha, que eu não sei. Eu tenho o diploma aí, mas não sei pra quê. Eu não sei falar. Ensinarão tudo do A ao... o Z, lá o X, não sei nem aqueles... e as cores também. Eu não sei não. Eu me lembro de uma cor só que é do preto, e o sinal é assim. Os meninos tem sinal, a Gabriela sabe o sinal de tudinho, mas eu não sei o sinal deles. Até os colegas... o Pedro sempre ensinou o sinal dos colegas dele.

Entrevistadoras: 7 A senhora pode falar como foi o processo escolar deles?

Laura: O processo escolar foi normal, por causa que os professores deles, era professor que falava, que entendia. Que eles tinham feito o curso pra isso, já pra ensinar os mudos, falar. Então quando era a reunião dos pais, eles falavam normal. Aí pra mim era normal, assim. Quando a gente era chamado na escola, reunião, quando elas queriam resolver um problema, elas mandavam o bilhete, e quando ele chegava em casa ele entregava. Aí eu ia na escola assim pra ver. Porque a comunicação com eles que era mesmo... o Pedro ainda ensinava também às vezes, por causa que ele via que eu não falava, que eu não entendia. Nós escrevia atrás de escrita. Ele escrevia num papel e eu respondia ele. Ele perguntava e eu respondia. Às vezes eu perguntava pra ele e ele respondia, tudo no papel.

Entrevistadoras: A senhora acha que foi difícil para eles? **(uma duvidada que surgiu durante a entrevista)**

Laura: Aí não sei, filha, porque nunca se soube falar com eles, perguntar. Mas acho... acho que não. Porque na escola que eles estudavam todo mundo era igual a eles. Todo mundo era surdo. Ah, então... e toda vida eles foram alegres, satisfeitos. Nunca demonstraram tristeza, por não saber falar nem por não saber ouvir. Eles nunca. Então eles estudaram na escola pra surdo.

Entrevistadoras: 8 E hoje, como é que eles estão na questão de comunicação, desenvolvimento e convivência?

Laura: Ele sempre bota foto. Bota vídeo. E ele mesmo explica, o vídeo. Ele explica tudinho na igreja. Ele bota as pessoas aí, ele conta o que vai acontecer na igreja. Mas eu só vejo ele fazendo sinal, mas eu não sei de nada. Aí a Vitória que... espero ela chegar da aula. Aí é que ela vai passar. Porque ela está explicando o que ele está dizendo, que estão convidando, as pessoas lá, que vai haver evento na igreja. O que é que ... a palavra que... o que o pastor pregou, a explicação. Ele passa tudo.

Entrevistadoras: para encerrar a entrevista gostaria de agradecer sua participação, acredito que a sua entrevista vai contribuir muito pro nosso projeto.

ENTREVISTA 4

Entrevistadoras: 1. Para começarmos, a senhora poderia se apresentar e falar um pouco sobre o seu filho?

Luzia: Sim. Meu nome é Luzia, E o Rafael... na parte da infância dele, ele era um menino assim, triste, tímido, talvez porque ele não sabia Libras naquela época — era bem pequeno, com três, quatro anos — e com muita vergonha, era muito tímido. Mas ele frequentou uma escola especial até a fase da escolaridade, ensino regular. E ali, nessa fase dos três anos, por aí, que a gente descobriu a extensão da surdez. Porque até então os médicos diziam assim que ele tava surdo, que tinha que usar aparelho, aquela coisa toda, mas não diziam a extensão — em que nível estava. E foi nessa escola especial que ele frequentou, mais ou menos com três anos, que ele começou... O médico que atendia lá se interessou, perguntou pra gente o que tinha acontecido. A gente não sabia nada, porque era o primeiro filho. E quando se tem o primeiro filho, há muita expectativa. Até quando descobrimos a surdez dele, foi através de um médico lá em Curitiba. O médico assim... falou pra mim e pro meu esposo da pior maneira possível. Ele disse assim, sem fazer exame, sem nada, só olhando pro Rafael: “Olha, ele é surdo, e ele tem que entrar no nosso mundo mesmo sem ouvir.” Aí eu olhei pra ele e perguntei: “Como assim?” E daí foi indo caminhando. Isso ele tinha dois anos. Quando ele tinha três anos e foi pra essa escola especial, aí foi descoberto toda a extensão de tudo. E lá começaram a introduzir os sinais. Aí ele começou a crescer, vamos dizer assim.

Entrevistadoras: 2. Como foi receber o diagnóstico de que seu filho é surdo?

Luzia: Olha, parecia assim que abriu um buraco. E, como eu falei, da pior maneira possível. Não foi algo preparado, nada. E naquela época, não sei se por nós, talvez a gente não tava entendendo o que tava acontecendo. Como assim “entrar no nosso meio mesmo sem ouvir”? Eu não entendi. Nesse processo, eu fui pra psicóloga. A psicóloga dessa escola especial falou: “Não, você vai pra psicóloga. Vai ter que desabafar, chorar, gritar, viver o momento, porque senão você não vai conseguir vivenciar isso.” E foi o que foi feito. Fui à psicóloga, chorei, chorei... só chorava. Eu dizia: “Não é possível.” Por mais que dissessem “não, isso não está acontecendo”, foi difícil. Para o pai dele, ele viveu do jeito dele, mas pra mim foi bem difícil no começo.

Tive muita ajuda do meu pai e da minha mãe. Minha mãe já desconfiava. Ela dizia assim... A gente morava nessa época não em Curitiba. Dos três meses do Rafael até os dois, três anos, mais ou menos, a gente morou em Mato Grosso do Sul. Meu esposo é engenheiro florestal, então em Curitiba ele não tinha campo de trabalho. Então a gente foi morar em Mato Grosso do Sul. Quando a gente veio pra Curitiba visitar meus pais, meu pai quis marcar médico. Eu dizia: “Pra quê médico? Não precisa.” Mas ele disse: “Vou marcar um médico. Se não tiver nada, ok. Mas se tiver, vamos tratar.” E daí que foi desencadeando. No começo foi muita guerra até a gente compreender o que tava acontecendo. Essa escola especial em Curitiba, o CREAS, pertencia a uma faculdade que tinha em Curitiba. Nos ajudou muito nessa fase, nesse começo.

Entrevistadoras: 3. E quais foram os impactos da surdez do seu filho na interação familiar?

Luzia: Assim, na minha família, minhas irmãs não falaram nada, tipo assim: “Ah, levei um susto.” Não comentavam nada com a gente. Meu pai e minha mãe ajudaram bastante no começo. A família do meu esposo... minhas cunhadas diziam apenas: “Vocês vão vencer.” Mas nunca diziam assim “Nossa, que pena”, nem nada. Acredito que receberam até razoável, melhor do que nós.

Entrevistadoras: 4. Você sentiu que houve um período de aceitação ou de luto?

Luzia: Foi muito luto. Acredito — hoje a gente tem outra cabeça — que a gente já tinha problemas interiores, pessoais, e ainda ter que cuidar e não saber como cuidar... Aí foi bem difícil. Teve um tempo de reação, depois outro tempo de sair do luto, e comecei a entrar na aceitação. Quando alguém brigava com o Rafael ou batia nele — alguém que não era nem eu nem meu esposo — ah, eu virava uma fera. Eu dizia: “Você não vai encostar nele!” Eu falava mesmo. Hoje, graças a Deus, muita coisa mudou em mim. Não foi fácil, mas passou.

Entrevistadoras: 5. Como é a interação com o seu filho?

Luzia: A gente interage bem, mas uma das coisas que vejo que preciso melhorar é a linguagem de sinais. Porque até hoje, no começo, a gente fez aquele curso básico, mas a gente teve muita dificuldade. A gente sabe alguma coisa em Libras, mas não sabe profundo como deveria. O básico, sabem assim, pra se comunicar. Até um pastor amigo nosso, lá de Curitiba, que também trabalha muito com surdo, ele dizia assim: “Essa é a linguagem do amor. Não é a linguagem do surdo, é a linguagem do amor.”

Entrevistadoras: 6. A senhora procurou incluir seu filho na comunidade surda e/ou buscar aprender Libras (ou teria interesse em aprender)?

Luzia: Sim. A gente buscou aprender Libras, mas a gente via que ele se interessava. Às vezes, quando a gente ia pra festas de família, igreja, alguma coisa, a gente percebia que ele queria sempre estar junto com os surdos. Tanto que com uma idade de 12 anos mais ou menos, ele teve a comunidade dele lá. Se reunia com os surdos na igreja, fazia os trabalhos lá. Então a gente percebe que a Libras pra gente foi um pouco difícil, e ainda é um pouco difícil. Até na igreja ficam os intérpretes lá. Eu fico só prestando atenção e vou pegando algumas coisas, mas tenho dificuldade.

Entrevistadoras: 7. A senhora pode falar um pouco como foi o processo escolar do seu filho?

Luzia: Sim. Ele frequentou essa escola especial até mais ou menos uns 12 anos. Depois dos 12 anos, mais ou menos, ele ia na escola especial e na escola de ensino regular. Aí, depois que ele saiu de lá, ele ficou só na escola regular. Ele foi assim um menino que teve algumas dificuldades na escola regular, porque nem quase todo mundo sabia Libras. Mas ele foi se inteirando, foi se interessando — eu percebi isso — foi se inteirando.

Entrevistadoras: Seu filho teve um acompanhamento no ensino regular? **(uma dúvida que surgiu na durante a entrevista, a pergunta não estava no roteiro de entrevista.)**

Luzia: No começo não. No começo ele não teve; a gente que ficava ajudando ele. Mas, assim, quando ele passou... no começo não foi, mas quando ele passou pro ensino de educação numa escola lá de Curitiba, ele tinha um acompanhamento.

Entrevistadoras: 8. A senhora pode falar como ele está hoje, em questão de comunicação, desenvolvimento e convivência social?

Luzia: Olha, eu vejo assim que o Rafael... ele conhece todo mundo! Quando a gente veio morar em Rio Branco, ele conhecia mais gente que a gente. Então ele conhece todo mundo, ele conversa com todo mundo. Todo mundo é amigo dele. Se não conhece, ele cumprimenta. Até minha vizinha, que um dia eu estava viajando e ele ficou aqui em casa, comentou: “Nossa, o Rafael é muito feliz” E eu disse: “Ele é mesmo.” Ele se aceitou — isso que uma psicóloga falou comigo nessa escola especial: “Olha, nós vamos introduzir a Libras porque o Rafael se aceitou.” É um menino que aceitou sua surdez, porque ele interage com todo mundo. Ele viaja, visita parentes em Curitiba, Paraná. Vai na casa dos meus cunhados que moram na

fazenda. Ele dirige, pega o carro e vai pra fazenda — e olha que é longe de Curitiba, dá uns 250 km. Ele vai. Vai na casa de um tio em Curitiba, vai na fazenda, vai na casa de outro tio, que são os irmãos do meu esposo. Ele interage com todo mundo. Todo mundo diz assim... Minha cunhada até manda mensagem: “Nossa, o Rafael esteve aqui! Meu Deus, que menino diferente!” Porque ele mudou muito. A linguagem de sinais, pelo que eu vejo, mudou totalmente a interação dele com as pessoas.

Entrevistadoras: A senhora comentou que os médicos não tinham um diagnóstico preciso no início. **(uma dúvida que também surgiu durante a entrevista)**

Luzia: Sim. Os médicos não tinham um diagnóstico. Porque quando esse médico lá que nos indicaram... Nessa escola especial eles foram pesquisar e indicaram ir para São Paulo. Porque lá tinha um centro de estudos, na época, muito bom. E lá que descobriram a surdez dele — o grau, a extensão do que estava acontecendo com ele. Ele perguntou se tinha tido algum problema na gravidez. Eu disse que não. A única coisa que aconteceu com o Rafael foi que, com três ou quatro meses, ele teve uma febre muito alta. E os médicos acham que pode ter sido isso. Segundo eles, a lesão é na cóclea. De um ouvido ele tem pouquíssima audição e, do outro, quase nada. Disseram que é uma lesão. Eu vejo como se fosse uma inflamação, mas pra eles é uma lesão. Acredito que nenhum médico falou nada quando ele nasceu, que tinha problema. Mas depois disseram que pode ter sido isso. Então acredito que foi isso, mas não sei ao certo.

Entrevistadoras: Para encerrarmos a entrevista, gostaríamos de agradecer sua participação na entrevista.