

A RELAÇÃO ENTRE AQUISIÇÃO TARDIA DA LIBRAS COMO L1 POR PESSOA SURDA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE(S) SURDA(S) NA PÓS-MODERNIDADE

THE RELATION BETWEEN THE LATE ACQUISITION OF THE LIBRAS SUCH AS L1 BY A DEAF PERSON AND THE CONSTRUCTION OF DEAF IDENTITY(IES) IN POSTMODERNITY

216

Miriam Ramos dos Santos

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC.
Docente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Campus XXI, Ipiaú/BA.

mramosletras@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo trata-se de uma análise da aquisição tardia da Libras como L1 por pessoa surda e sua possível interferência na construção de identidade(s) surda(s) na pós-modernidade. Para procedermos nossa investigação utilizaremos como *corpus* a obra autobiográfica *A verdadeira beleza* de Vanessa Vidal (Miss-Ceará 2008), com foco na experiência narrada pela jovem surda sobre sua aquisição da Libras e sua(s) (re)descoberta(s) identitária(s). Como aporte teórico, recorreremos às pesquisas sobre aquisição da linguagem por surdos (QUADROS; PIZZIO e QUADROS; LILLO-MARTIN), aos estudos surdos (STUMPF; PERLIN; ROSA) e aos estudos culturais (HALL; SILVA; WOODWARD). Partimos da hipótese de que a aquisição da Libras pode ser um fator determinante para a construção de identidade(s) surda(s), sobretudo para que uma pessoa possa (re)conhecer-se como surda, considerar que tenha diferença (e não deficiência) devido à experiência visual-espacial.

Palavras-chave: aquisição da Libras; língua e identidade; identidade surda; língua de sinais.

Abstract: This present article is an analysis of the late acquisition of the Libras such as L1 by a deaf person and its possible interference in the construction of deaf identity(ies) in postmodernity. To proceed with our investigation, we will use as *corpus* an autobiographical work entitled *The real beauty (A verdadeira beleza)* of Vanessa Vidal, who was Miss Ceará (State of Brazil) in 2008, focusing on the experience narrated by the deaf girl about her (re)discovery(ies) identity(ies). As a theoretical contribution, we will betake to the research about the acquisition of the Libras by deaf (QUADROS; PIZZIO and QUADROS; LILLO-MARTIN), to the deaf studies (STUMPF; PERLIN; ROSA), and cultural studies (HALL; SILVA; WOODWARD). We will start from the hypothesis that the acquisition of the Libras can be a determinant factor to the construction of the deaf identity(ies), especially so that a person (re)know yourself as deaf, consider that they have a difference (and not a deficiency) due to their visual-space experience.

Building the way

Keywords: Acquisition of the Libras, language and identity, deaf identity, sign language.

Introdução

Adquirir uma língua pode implicar muito mais do que simplesmente poder ter fluência e poder se comunicar por meio dela. Quando imergimos no interior de um sistema linguístico, imediatamente somos rodeados e influenciados pelo seu exterior – a sociedade utente dessa língua, as culturas e identidades agregadas a essa comunidade linguística, a modalidade dessa língua e suas implicações, entre outras questões que extrapolam o sistema linguístico em si.

Pensando nessas peculiaridades sobre a língua, e, sobretudo, direcionando para a língua de sinais, surgiu a inquietação: Se e como a aquisição tardia da Libras (L1) por surdos pode interferir na construção de identidade(s) surda(s) na pós-modernidade?

Para investigar essa questão, escolhemos como *corpus* a obra autobiográfica da Miss Ceará 2008, Vanessa Vidal, intitulada *A verdadeira beleza* (2011). Trata-se de um livro em que são narradas, entre outros, a trajetória de uma pessoa que nasceu com surdez bilateral profunda desde seu contato ainda bebê com o oralismo até a aquisição da Libras aos 14 anos.

A hipótese por nós aventada é a de que a aquisição da Libras parece ser um fator determinante para a construção de identidade(s) surda(s), sobretudo para que uma pessoa possa identificar-se como surda, considerar que tenha diferença (e não deficiência) devido a sua experiência visual-espacial.

Assim, elegemos alguns objetivos. Nosso objetivo geral é analisar, em caso de aquisição tardia da Libras (L1) por pessoa surda, se e como há interferência na construção de identidade(s) surda(s). A partir desse objetivo, construímos nossos objetivos específicos. O primeiro deles é averiguar a relação entre aquisição da Libras e a construção de identidade(s) surda(s), a partir de teorias sobre o vínculo entre língua e identidade e dos estudos surdos. O segundo objetivo específico é investigar acerca da aquisição da Libras como L1 por surdos, em especial os fatores relacionados ao processo de aquisição tardia, tais como: os motivos do atraso, de que forma esta aquisição ocorre e as possíveis implicações desse atraso. Por fim, nosso último objetivo específico é analisar na narrativa autobiográfica da surda Vanessa

Building the way

Vidal (*A verdadeira Beleza*, 2011), as causas da aquisição tardia da Libras (L1) pela autora, como ocorreu essa aquisição, para, a seguir, verificar se e como essa aquisição interferiu na construção de sua identidade enquanto surda.

Nossa pesquisa é essencialmente de cunho bibliográfico. Nela utilizaremos como *corpus* uma obra autobiográfica de autoria de uma jovem surda, a saber, o livro *A verdadeira beleza* de Vanessa Vidal (2011). Para nos embasarmos teoricamente, recorreremos às áreas de estudos (e seus pesquisadores): aquisição da Libras (QUADROS; PIZZIO e QUADROS; LILLO-MARTIN); estudos Culturais (HALL; SILVA; WOODWARD); estudos surdos (STUMPF; PERLIN; ROSA).

218

1. Aquisição da Libras (L1) tardia e processos de (re)construção identitária(s) surda(s)

Nas últimas décadas houve uma intensificação de estudos e pesquisas acerca das línguas de sinais, de modo que, o que outrora era mais direcionado a legitimação da condição de língua, com a verificação de aspectos fonológicos, morfossintáticos etc., expandiu-se para outras áreas, como as questões que nos interessa nesse artigo: a aquisição da libras e questões identitárias – tomando identidade na perspectiva de pós-modernidade dos Estudos Culturais de Stuart Hall (2004; 2011).

Afinal, a língua de sinais é de fato a língua natural do surdo? Os surdos deveriam mesmo adquiri-la? Há relação entre a aquisição da língua de sinais na relação do surdo com sua(s) identidade(s) (surdas) em uma sociedade predominantemente usuária de línguas orais? Essas indagações nos motivam a buscar respostas neste texto, ainda que talvez provisórias e quiçá um tanto incipientes por se tratar dos primeiros passos (ainda trôpegos) dessa pesquisa.

Antes de adentrarmos na discussão a que nos propomos, consideramos pertinente revisarmos sumariamente algumas discussões contemporâneas sobre as línguas de sinais, comparando-a com as línguas orais.

Segundo Pizzio e Quadros (2011, p. 05), possivelmente devido à influência do movimento comprobatório do estatuto de língua natural às línguas de sinais promovido na década de 1960, entre os linguistas, a maioria buscou identificar as semelhanças entre essas línguas e as línguas faladas. Dessa forma, é comum entre

Building the way

eles tomar como referência o que já se pesquisou sobre as línguas faladas e universais linguísticos para analisarem as línguas de sinais.

Podemos verificar as citadas semelhanças observadas em estudo comparativo entre as línguas faladas e as línguas orais, por exemplo, na seguinte citação de Richard Meier (2006, p. 211):

A língua de sinais e a língua falada partilham muitas propriedades fundamentais. As línguas de sinais e as línguas faladas aprenderam vocabulários “convencionais”. As línguas, nas duas modalidades, compartilham a propriedade de ter palavras/sinais que são constituídos de unidades fonológicas sem significado; conseqüentemente, a língua de sinais e a língua falada exibem uma dualidade de padronização. A língua de sinais e a língua falada compartilham de mecanismos para a construção de novos vocabulários através da composição e derivação morfológica. E elas exibem regras similares na combinação de palavras ou sinais para formar sentenças.

A partir dos anos 1990, situando-se quase na contramão daquelas perspectivas, os estudos começaram a se pautar não apenas no que havia em comum entre as referidas línguas, mas também em suas diferenças, permitindo a ampliação de novas investigações linguísticas. A pergunta de outrora “Como a linguística se aplica às línguas de sinais e aos estudos da aquisição das línguas de sinais?” permutou para “Como as línguas de sinais e os estudos do processo de aquisição das línguas de sinais podem contribuir para os estudos linguísticos?” (PIZZIO; QUADROS, 2011, p. 05)

Com relação às diferenças entre as línguas de sinais e as línguas de sinais, podemos citar os resultados dos estudos de Meier (2006, p. 211):

A língua de sinais e a língua falada exibem também diferenças interessantes em relação à maneira como são produzidas e percebidas. Enquanto os articuladores manuais movem-se em um espaço tridimensional transparente, os articuladores da fala são invisíveis. Por esta razão, a leitura labial não provê informação suficiente para que uma criança surda entenda a fala. Existe, tanto na fala, como nos sinais, uma variedade de articuladores. Mas, diferentemente dos articuladores orais, os articuladores manuais são emparelhados. O sinalizador deve coordenar a ação das duas mãos. Essas propriedades articuladoras diferenciadas podem explicar, em parte, o motivo pelo qual a fala tem uma capacidade limitada para iconicidade, enquanto os sinais têm uma capacidade muito maior para representação icônica. Especificamente, o movimento dos braços em

um espaço transparente pode permitir que as línguas de sinais representem as formas de objetos e as trajetórias dos movimentos.

No que tange às pesquisas sobre a aquisição de língua de sinais (bem como a estrutura dessas línguas), Pizzio e Quadros (2011, p. 08) salientam já haver um considerável número de pesquisas, contudo ainda há muito o que investigar. Para essas autoras:

220

Por um lado, existe uma preocupação em relação aos efeitos das diferenças na modalidade, fazendo com que os estudos das línguas de sinais sejam extremamente relevantes. Por outro lado, as similaridades encontradas entre as línguas faladas e as línguas sinalizadas parecem indicar a existência de propriedades do sistema linguístico que transcendem a modalidade das línguas. Nesse sentido, o estudo das línguas de sinais tem apresentado elementos significativos para a confirmação dos princípios que regem as línguas humanas. (PIZZIO; QUADROS, 2011, p. 08)

No contexto brasileiro mesmo com os avanços dos estudos acerca de línguas de sinais, com o reconhecimento da Libras por meio da Lei 10.436/02, ainda persiste a dúvida entre alguns, em especial os pais e educadores, sobre qual deveria ser a L1 (primeira língua) dos surdos, se a língua Portuguesa ou a Libras. Afinal qual língua(s) o surdo deve adquirir?

Para Ronice Quadros (1997), a criança surda brasileira deve ter a Libras como L1 e a língua portuguesa como L2, ou seja, segunda língua. Segundo ela, tal conclusão é inevitável, pois “As razões dessa afirmação estão relacionadas com o processo de aquisição dessas línguas, considerando a condição física das pessoas surdas: *são surdas*. Qualquer língua oral exigirá procedimentos sistemáticos e formais para ser adquirida por uma pessoa surda.” (p. 67) [grifo da autora].

A LIBRAS é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores, sem ser ensinada [...], conseqüentemente deve ser sua primeira língua. A aquisição dessa língua precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma língua para a pessoa surda. (QUADROS, 1997, p. 84)

Afinal, “é possível o surdo adquirir de forma natural a língua falada, como acontece com a criança que ouve?”, questiona Quadros (1997, p.22). A própria autora

Building the way

responde que os profissionais da área da surdez costumam ser unânimes em afirmar que “[...] o processo de aquisição da língua falada pelo surdo jamais ocorre da mesma forma que acontece com a criança que ouve, porque esse processo exige um trabalho sistemático e formal.” (QUADROS, 1997, p. 22).

Em contrapartida, o processo de aquisição às línguas de sinais por surdos mostra ser natural, inato. “O próprio Chomsky (1995, p. 434), um linguista que supõe o inatismo, menciona as línguas de sinais como possível expressão da capacidade natural para a linguagem.” (QUADROS, 1997, p.22). A predisposição à aquisição dessas línguas por surdos torna-se evidente na constatação de que crianças surdas, cujos pais também são surdos, podem adquirir as regras da gramática de uma língua de sinais à semelhança das crianças ouvintes o fazem com línguas faladas, informam Pizzio e Quadros (2011) considerando as pesquisas executadas até o presente. “Assim, à medida que avançamos nos estudos, verificamos que a constituição da gramática da criança independe das variações das línguas e das modalidades em que as línguas se apresentam” (PIZZIO; QUADROS, 2011, p. 05), o que, para as autoras, reforça a ideia chomskiana da inerência da faculdade da linguagem nos humanos.

Para a criança surda, o processo de aquisição L2, falada ou escrita, não é algo natural, trata-se, como veremos adiante, de uma aprendizagem e não de uma aquisição de fato. Isso ocorre porque, segundo Svartholm (1994, p. 64 apud QUADROS, 1997, p. 88):

Para qualquer criança, ouvinte ou surda, a língua é alguma coisa usada – e adquirida – em contextos sociais, servindo a uma necessidade imediata de comunicação. A fala e a leitura labial para a criança surda não servem como um veículo de comunicação, pois os fragmentos percebidos pela criança via visão e sensação auditiva, se for o caso, podem não representar a linguagem para a criança. Os movimentos dos lábios podem ser entendidos pela criança pequena como um tipo de comportamento comunicativo, mas, certamente, como um comportamento estranho e enigmático. A forma escrita, por outro lado, é completamente percebida visualmente pela criança surda, mas não como uma linguagem real, não pela criança. Não é uma forma usada na interação social; não há relação com o contexto imediato para o entendimento de seu conteúdo. A língua escrita em si mesma não comunica nada à criança.

Vale lembrar que para muitos surdos, especialmente filhos de pais ouvintes, a aquisição da L1 – língua de sinais – ocorre tardiamente, em momento posterior ao período crítico, natural, para a aquisição da linguagem, pelo fato desses

Building the way

indivíduos não serem expostos a sua língua natural. Segundo Scliar-Cabral, tal ocorrência pode causar “danos irreparáveis e irreversíveis à organização psicossocial de um indivíduo” (1988 *apud* QUADROS, 1997, p. 85). A aquisição da L1 permite a pessoa formar esquemas mentais sobre o funcionamento da linguagem, parâmetros sobre determinada língua, necessários para a aprendizagem de uma segunda língua. (QUADROS, 1997).

222

Se há um dispositivo de aquisição da linguagem – LAD – comum a todos os seres humanos que precisa ser acionado mediante a experiência linguística positiva, visível à criança, então a criança surda brasileira deve ter acesso à LIBRAS o quanto antes para acionar de forma natural esse dispositivo. A língua portuguesa não será a língua que acionará naturalmente o dispositivo devido, à falta de audição da criança. Essa criança até poderá vir a adquirir essa língua, mas nunca de forma natural e espontânea, como ocorre com a LIBRAS. (QUADROS, 1997, p. 27)

Por isso, Quadros (1997), alerta que é imprescindível que as crianças surdas tenham acesso a uma língua de sinais (L1) a fim de que possam desenvolver a linguagem e o pensamento. Por sua vez, elas também precisam dominar a L2 (língua falada) a fim de poder reivindicar seus direitos diante de uma sociedade predominantemente ouvinte.

Sobre a aquisição da língua de sinais como L1, convém primeiro sabermos que há teóricos como Krashen e Westphal que fazem distinção entre aquisição e aprendizagem. Para Westphal (1995 *apud* QUADROS, 1997), o processo de aquisição está vinculado ao conhecimento inconsciente, ou seja, implícito, e “conduz ao desenvolvimento da competência linguística, o que representa o pré-requisito para a atuação linguística espontânea”, (p. 87) chegando à faculdade da linguagem. Por sua vez, o processo de aprendizagem está relacionado com o conhecimento consciente, isto é explícito, e “depende crucialmente de atividades didáticas ou autodidáticas relacionadas com os aspectos formais (gramaticais) da língua” (p. 87), atingindo o intelecto.

Ainda sobre os conceitos de aquisição e de aprendizagem, Mota (2008, p. 14) também mostra haver autores que fazem distinção entre esses conceitos e ressalta:

Para eles, o processo de aquisição se dá de maneira inconsciente, geralmente em contextos ditos naturais (ou seja, não instrucionais) e em situações de uso da língua para fins de comunicação real, em interação com o outro. Nesse caso, o aprendiz desenvolve conhecimento da língua apenas a partir de sua exposição a ela. Já o processo de aprendizagem, para esses teóricos, é um processo consciente de retenção de conhecimento e se dá em ambiente instrucional (na sala de aula da escola ou em cursos de idiomas) – ou seja, para eles, a aprendizagem é resultado da instrução.

Mota (2008, p. 14) considera haver controversa entre essas distinções teóricas, visto que ela calcula ser muito desafiador demonstrar por experiência “quando a retenção de conhecimento resulta de um processo inconsciente ou de um processo consciente por parte do aprendiz”, de modo que ela acredita ser mais provável a ocorrência dos dois processos - de aquisição e de aprendizagem - de forma contígua seja em ambientes naturais ou em institucionais. Dessa forma, a autora opta por “*usar os termos aquisição e aprendizagem de maneira intercambiável* para nos referirmos à retenção de conhecimento e à criação de representação mental em uma língua. (MOTA, 2008, p. 14, grifo da autora).

Neste nosso trabalho, vamos optar pela noção de aquisição como distinta de aprendizagem, tomando como referência as noções apresentadas por Westphal (1995 apud QUADROS, 1997).

Os estudos sobre aquisição da linguagem (AL), de acordo com Quadros (1997), estão envoltos pela adoção de uma (ou mais) abordagens sobre aquisição. Para ela, há basicamente três abordagens: a comportamentalista, a linguística e a interacionista.

ABORDAGEM COMPORTAMENTALISTA (Skinner, 1957) – tem como premissas básicas (a) o interesse pelos aspectos observáveis e mensuráveis do comportamento, (b) a procura por ambientais observáveis (estímulos) que co-ocorrem e predizem o aparecimento de comportamento verbal específico (respostas); (c) o enfoque na performance, e não a competência; (d) a AL como aprendizado de uma capacidade não muito diferente de qualquer outro comportamento e (e) a AL como um processo que se dá por estímulo, reforço, condicionamento, treino e imitação. (QUADROS, 1997, p. 68)

ABORDAGEM LINGUÍSTICA (Chomsky, 1957) – Tem como premissas básicas (a) considerar a linguagem como tendo uma gramática ou estrutura (I-language) que é de forma independente do uso da linguagem (E-language); (b) a AL como um processo de descobertas das regularidades das regras das línguas que qualquer falante conhece; (c) a linguagem como uma característica da espécie

humana, com forte base genética em que o ambiente tem um papel menor no processo maturacional; (d) a determinação da existência de um dispositivo específico para a AL-LAD. O LAD é o dispositivo inato que permite à criança acionar a gramática da sua língua materna a partir dos dados linguísticos a que está exposta. Esse dispositivo é a Gramática Universal, que contém princípios rígidos e princípios abertos. Os princípios rígidos captam aspectos gramaticais comuns a todas as línguas humanas. Os princípios abertos, também chamados de parâmetros, captam as variações das línguas através de opções determinadas e limitadas. Quando todos os parâmetros estão fixados, a criança adquiriu a Gramática Núcleo, isto é, a gramática da sua língua. (QUADROS, 1997, p. 68)

ABORDAGEM INTERACIONISTA – Essa abordagem é subdividida em dois enfoques que serão tratados separadamente: o enfoque cognitivista e o enfoque social. Os cognitivistas, baseados nas pesquisas de Piaget, estão próximos da abordagem linguística porque também enfatizam a estruturas internas como determinantes do comportamento, consideram a linguagem como um sistema simbólico governado por regras e mantêm a distinção entre competência/performance e entre estrutura profunda/superficial. Objetivam investigar o que há de comum e universal no desenvolvimento. Diferem da abordagem linguística porque consideram o desenvolvimento da linguagem como parte do desenvolvimento cognitivo não-linguístico. Consideram a linguagem como consequência do desenvolvimento cognitivo. Os sócio-interacionistas, baseados em Vigotsky, concordam com o fato de que a linguagem tem uma estrutura e regras gramaticais que a tornam diferente de outros comportamentos. Enfatizam o papel do ambiente na produção da estrutura da linguagem. Colocam que as regras gramaticais são desenvolvidas a partir de associações e memorizações no contexto social. Valorizam a linguagem dirigida à criança que visa facilitar o desenvolvimento, considerando-a determinante para que ocorra a aquisição. Consideram que o ambiente linguístico é restringido por fatores que favorecem a AL, fornecendo às crianças as experiências linguísticas necessárias. (QUADROS, 1997, p. 68/69)

Dessas três abordagens acima, Quadros (1997) opta por adotar a abordagem linguística, considerando a premissa chomiskiana de que “a aquisição da linguagem somente é possível em seres humanos por serem dotados de uma capacidade linguística mental geneticamente determinada (a faculdade da linguagem – I-language)”. (QUADROS, 1997, p. 69). A autora complementa que “O ambiente e a interação social apresentam importância inquestionável para o desenvolvimento da E-language.” (QUADROS, 1997, p. 69).

Mota (2008, p. 14), referindo-se e concordando com a conclusão de Rod Elli, afirma que nos últimos 15 anos, entre as abordagens supracitadas, a perspectiva sociocultural (Vigostiana) tem se fortalecido. Nesta abordagem “aquisição não é um

Building the way

fenômeno apenas mental – é um processo contextualmente situado e mediado pela interação social e cultural”. Ela informa que ultimamente têm proliferado modelos de aquisição e credita isso ao fato de que “[...] o processo de aquisição de língua, primeira ou segunda, é complexo, multidimensional e multifacetado e provavelmente precisamos da contribuição de várias perspectivas teóricas para termos uma compreensão razoável deste processo”. (MOTA, 2008, p. 14)

225

Quadros (1997, p. 70) considera haver estágios no processo de aquisição de línguas de sinais – como ocorre com as línguas faladas –, são eles: período pré-linguístico (primeiras configurações de mão), estágio de uma palavra, estágio das primeiras combinações, estágios das múltiplas combinações.

Vimos acima os estágios que normalmente passam os surdos expostos desde o nascimento a uma família ou comunidade surda. Mas, e quanto aos surdos, filhos de ouvintes ou não, que acabam adquirindo tardiamente a L1 (língua de sinais), quais são as implicações provenientes dessa incidência?

Buscando responder questões como essa, Lillo-Martin (2006) remete a pesquisa de Mayberry et al. (2002) que compararam “aprendizes de ASL como L1 com aprendizes tardios de ASL como L2: adultos que ensurdeceram tardiamente que foram expostos à língua de sinais ao mesmo tempo em que os aprendizes tardios de L1 (9-13)” (apud LILLO-MARTIN, 2006, p. 204). Lillo-Martin (2006), analisando o trabalho desses pesquisadores, chega a conclusão que os resultados apresentados reforçaram a necessidade do contato precoce com a língua de sinais para sua regular aquisição, visto que: “Os efeitos do contato tardio foram mais evidentes nos aprendizes tardios de L1; os aprendizes tardios de L2 tiveram desempenho mais próximo àquele dos nativos.” (p. 204).

Há ainda uma outra explicação para os resultados dessa pesquisa, como expõe da Lillo-Martin:

Uma hipótese alternativa é proposta por Morford & Mayberry (2000), que enfatizam as diferenças nas habilidades de processamento fonológico de nativos ou aprendizes jovens *versus* aprendizes tardios e sugerem que o que falta aos aprendizes tardios é o que é aprendido por aqueles com exposição à língua nativa (*native exposure*) no primeiro ano de vida. Particularmente, grande parte de desenvolvimento fonológico acontece durante esse período e estudos comprovam a sensibilidade dos bebês às informações fonológicas desde a mais tenra idade. O que Morford & Mayberry propõem é que “a verdadeira vantagem da exposição mais cedo à língua é o

desenvolvimento do sistema fonológico antes do desenvolvimento dos sistemas semântico-lexicais e morfo-sintáticos”. Problemas de processamento fonológico podem apresentar um efeito ‘cascata’ em outros níveis de processamento linguístico, aparecendo em várias áreas de efeitos de atraso na aquisição da linguagem (*language delay*). (LILLO-MARTIN, 2006, p. 204)

Entretanto, Lillo-Martin ressalta que é preciso testar a hipótese de Morford & Mayberry em outros trabalhos sobre o *input* linguístico tardio. Em sua visão, “Uma questão importante é saber se a hipótese do déficit de processamento fonológico pode explicar totalmente as áreas de diminuição da capacidade e as áreas de preservação, encontradas em aprendizes tardios.” (LILLO-MARTIN, 2006, p. 204)

Essas considerações sobre a aquisição tardia da L1 por surdos são de extrema relevância, haja vista que a aquisição da linguagem não é meramente uma questão de ordem linguística. É muito mais abrangente, tendo em vista que o ser humano já nasce imerso em relações sociais que se desenvolvem por meio da interação pela linguagem. Nesse contexto, integrar-se a uma sociedade requer o acesso a formas de linguagem, do contrário a imersão social torna-se restrita ou impossível. Assim, para o sujeito surdo, o acesso a uma língua de sinais é necessário para propiciar as relações interpessoais, de relevante papel na constituição do funcionamento nas áreas cognitivas e afetivas e em processos de construção de subjetividade. (QUADROS, 1997).

Vimos que a criança surda como qualquer ser humano pode adquirir uma língua natural, de modo que “Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem (GÖES, 1996, p. 38 *apud* QUADROS, 1997, p. 29).

Posto o que discutimos anteriormente em nosso trabalho – sobre a Libras ser a L1 do surdo e acerca da aquisição de língua de sinais como L1 -, passemos a investigar a relação entre aquisição de língua de sinais e identidade(s) surda(s)

A língua que usamos constitui uma parte importante da nossa percepção de quem somos - da nossa identidade, defende John Edwards (2009). Mais do que comunicar, a forma como fazemos uso a língua - a modalidade, a variedade linguísticas – permite identificações aos olhos dos outros e aos nossos próprios olhos, envolvendo sentimentos de pertença a um grupo ou comunidade, bem como suas ideologias, seus aspectos culturais etc. Como afirmou Edwards (2009, p.55), “não é

Building the way

apenas dizer algo, mas como dizer algo” que permite nos identificar como membros de uma ou outra comunidade.

Há um entrelaçamento poderoso e complexo entre língua e identidade, e, segundo esse autor, em contexto de bi/multilinguismo tal vínculo se reforça ainda mais, talvez devido à presença de relações de força, de poder agregado não a língua em si, mas aos usuários dessa língua e suas posições sociais. Neste ponto, podemos lembrar da afirmação de Gnerre (1991) sobre variedade linguística, ampliando/substituindo por língua: “[...] uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que elas têm nas relações econômicas e sociais”. (p. 6-7). Se pensarmos que a língua vale o que valem seus falantes na sociedade, logo, de forma simbólica ou representativa os sujeitos associam a certa língua ou variedade linguística imagens que construíram acerca do grupo de falantes dela, sejam positivas ou negativas, atribuindo a essa língua valores que por ela mesma, enquanto sistema, não se sustenta, necessitando recorrer a questões de ordem sócio-culturais e ideológicas para obter explicações.

No que tange à identidade, Stuart Hall (2004) afirma que na pós-modernidade a noção de identidade envolve multiplicidade identitária ou fragmentação por parte do sujeito. Por exemplo, o sujeito surdo possui um forte marcador identitário caracterizado pelo adjetivo surdo, só que apesar desse marcador parecer ter maior evidência, a questão identitária desse sujeito não se resume a sua surdez, a ser utente da língua de sinais e participar da comunidade surda, há outras identificações que co-ocorrem, às vezes até concorrem, como o fato de ser mulher, jovem, brasileira, cearense, modelo, como é caso de Vanessa Vidal do nosso *corpus*.

Para Hall (2011, p. 112) a identidade é construída a partir da diferença, isto é, as identidades existem e são constituídas a partir do outro, do que “não sou eu”.

Isto é, as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora “sabendo” [...], sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma “falta”, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas – idênticas – aos processos de sujeito que nelas são investidos. (HALL, 2011, p. 112)
?A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. [...] A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles”

não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são, neste caso, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder. (SILVA, 2011, p. 82)

Kathryn Woodward (2011) também segue a noção de Hall sobre identidade e diferença. Ela defende ser a construção da identidade algo simbólica e social. É simbólica por ser marcada pelo uso de elementos simbólicos que funcionam no sentido de definir uma identidade (como as bandeiras, certos elementos culturais etc.). É social por haver lutas (físicas e/ou ideológicas) confrontos pela afirmação e “empoderamento” de identidades.

No que se refere às identidades surdas, a noção de identidade e diferença parece estar marcada no próprio adjetivo surda atribuído ao substantivo identidade, por remeter de modo contraposto a uma ou mais identidade (s) ouvinte (s). Uma identidade surda se caracteriza fundamentalmente por não ser identidade ouvintista, isto é, identidade não-surda.

Teóricos dos estudos surdos, como Quadros, Perlin, Strobel, Stumpf, defendem serem as identidades surdas caracterizadas pelas experiências visuais e pela língua de sinais. Perlin e Strobel acrescentam que essas identidades são fortalecidas pelo encontro do surdo com os outros sujeitos surdos, com a comunidade surda. Para Perlin (2004, p. 77-78 *apud* STROBEL, 2009, p.27), “As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito.”.

Qual seria então a relação entre identidade surda e língua de sinais? De acordo com Strobel (2009), bem como Campos e Stumpf (2012), entre o povo surdo a língua de sinais configura-se como uma das suas principais marcas da identidade. Campos e Stumpf (2012) acrescentam que:

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. [...] Pertencer à cultura surda implica dominar, em maior ou menor grau, a língua de sinais que caracteriza o grupo ao qual aquele surdo se integra. (p. 177)

Quadros e Schmiedt (2006) aproximam o conceito de identidade cultural ao de culturas surdas, elas ainda ressaltam certas que: “Essas culturas são

Building the way

multifacetadas, mas apresentam características que são específicas em relação às experiências surdas, elas são visuais, elas traduzem-se de forma visual, traduzem-se por meio da língua de sinais.” (p. 14).

Há ainda autores que fazem classificação entre tipos de identidades surdas, nesse grupo temos Gladis Perlin (2013) e Emília Rosa (2012). Na visão de Perlin (2013), as identidades surdas se subdividem em híbridas, de transição, incompletas e flutuantes. A partir dessa divisão feita por Perlin, Emília Rosa (2012), propõe que as identidades surdas podem ser analisadas como: identidade negada, identidade a ser descoberta e identidade fortalecida. De acordo com Rosa “São três fases vivenciadas pelo surdo em sua trajetória sociocultural. Além de que no dia a dia, a interação, entre outros fatores fazem com que o surdo viva uma mutação constante – por vontade própria ou não.” (ROSA, 2012, p. 24)

Rosa (2012, p. 23) pondera que a construção identitária do surdo perpassa pelo constante “caminhar entre dois mundos” – o mundo do surdo e o do ouvinte. Tal transição entre mundos ocorreria de maneira involuntária, decorrente do fato de a maioria dos surdos serem de famílias ouvintes, estando, portanto, envolvidos em culturas e identidades ouvintistas, e, concomitantemente, terem contato com a comunidade surda, as culturas e identidades surdas. “O surdo vivente nas duas culturas tenta conciliar duas línguas, dois mundos. Ora ele age segundo a cultura surda, ora como a cultura ouvinte. É uma identidade a ser fortalecida visto que este sujeito surdo tem consciência da cultura e se posiciona no contexto que presencia”.

2. Análise da relação entre aquisição tardia da Libras e identidade(s) surda(s) na narrativa autobiográfica *A verdadeira beleza*

O livro *A verdadeira beleza*, escrito em língua portuguesa, trata-se de uma obra autobiográfica de Vanessa Vidal, a miss Ceará 2008 e vice miss-Brasil 2008, uma jovem modelo surda, participante da liderança surda no nosso país.

Vanessa Vidal afirma na obra ter nascido surda, sendo que seu diagnóstico de surdez bilateral profunda (90%) só ocorreu quando ela já tinha aproximadamente 1 ano e 2 meses, conforme a citação: “Quando eu contava oito meses de vida, minha mãe desconfiou que eu de fato não ouvia normalmente. A confirmação clínica e o início do tratamento, contudo, só viriam seis meses mais tarde.” (VIDAL, 2011, p. 24).

De imediato, a família não aceitava sua surdez, segundo os pais de Vidal “[...] o diagnóstico caiu sobre nós como um silêncio de morte: surdez bilateral profunda. (VIDAL, 2011, p. 26).” A mãe entrou em depressão, ela “Não podia acreditar que minha filha tão amada, tão perfeita, fosse surda!” (VIDAL, 2011, p. 24). Surgiram hipóteses da surdez de Vanessa ser decorrente de sua mãe ter contraído rubéola de alguém que ela visitou, ou devido a uma queda, durante a gravidez.

A seguir, a mãe decidiu que sua filha seria “igual às outras crianças” (VIDAL, 2011, p. 24), e, pelo que parece, ser igual significaria que sua filha falaria, teria a língua portuguesa como L1, não importaria o quão trabalhoso e dispendioso isso seria!

Assim, a mãe aconselhada por médicos iniciou imediatamente as sessões com o profissional de fonoaudiologia e passou a utilizar aparelhos auditivos na filha (sendo alertada pelos profissionais da urgência para iniciar o uso do aparelho e as sessões de fonoaudiologia, já que por ter mais de um ano de idade, considerado um período tardio (o ideal seriam seis meses), poderia haver um atraso na aquisição da língua portuguesa). Vanessa precisava identificar sons e estabelecer uma memória sonora, para, a seguir, ser trabalhada a fala e poder desencadear o processo de associação de sons aos seus significados. Morando no Ceará, onde na década de 1980 não havia muitos recursos voltados a surdez, à orientações etc. a mãe de Vanessa empenhou-se em buscar ajuda. Unindo-se a outras famílias de surdos, essa mãe conseguiu, junto com essas famílias, fundar a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA) e, posteriormente levar à cidade o Instituto Felippo Smaldone, especializado em educar, alfabetizar e socializar crianças surdas, cujos métodos de aprendizagem priorizava o oralismo e proibia o uso da língua de sinais.

Devido às sessões com a fonoaudióloga, Vanessa Vidal considera ter aprendido a fazer leitura labial, ouvir e falar. Entretanto, ela odiava as constantes sessões com o fonoaudiólogo, o psicólogo e o terapeuta ocupacional da fala, e também detestava usar aparelhos auditivos, quebrando-os propositalmente sempre que podia:

A verdade é que eu precisava falar como todo mundo; minha mãe falava a toda hora que era muito importante aprender a falar, e eu sabia que era. Mas doía, o processo que me assegurava esse “milagre”. (VIDAL, 2011, p.32)

Sofria a criança sorridente... bela simpática. [...] As sessões com o fonoaudiólogo eram diárias. Diária, a minha dor. Ensurdecedor o meu grito interior de inconformismo com a situação que eu pensava eterna. (VIDAL, 2011, p.31)

Eu chorava, gritava. A melhor maneira de descarregar era eu pensava, quebrando o aparelho. Resolvido o problema. Resolvido? (VIDAL, 2011, p.32)

Além disso, ao que parece a comunicação com os ouvintes não era tão fluente, visto que ela afirma não gostar de usar aparelho auditivo e ter dificuldade para compreender muito do que lhe era dito. Segundo a modelo, frequentemente ela precisava pedir explicações sobre notícias, piadas etc. e as pessoas não tinham paciência para lhe explicar. Assim, entendemos que ela ouvia com aparelho, lia os lábios, mas os sentidos/significados lhe fugiam, abstraíam-se na imensidão das palavras e do silêncio. Nas citações a seguir podemos perceber a angústia advinda da barreira de comunicação enfrentada pela ex-miss: “Na imensidão do espaço visual, contemplava a vastidão das palavras e seus significados me fugiam.” (VIDAL, 2011, p. 48). Era difícil não ser compreendida, nem entender o que acontecia ao redor. Se compreendia, era apenas uma frase, uma conversa baixinha. Tudo me era vedado. Estava mergulhada em um mundo só meu, feito de silêncio. (VIDAL, 2011, p. 41-42)

Tal situação causava a menina certo isolamento que perpassando o linguístico, atingia o social, bem como um comportamento um tanto agressivo e indisciplinado:

Na verdade, eu me sentia muito só, não tinha um relacionamento dito convencional, nem maior proximidade com a minha família, uma vez que as barreiras comunicativas eram enormes. Somente minha santa mãe sempre do meu lado [...] (VIDAL, 2011, p. 32)

Eu não sabia o que os outros conversavam, não entendia o que acontecia, não fazia uma leitura racional- era apenas uma criança peralta e atenta. Na verdade, não queria esse tipo de leitura. Chegavam a mim com palavras simples, como “passear”, “comer”, “viajar”, “escola”... Ou me entregavam algo, mas sempre de forma reduzida e simplificada; coisas simples demais, sem contexto; era só o que eu conseguia entender. Isto me deixava inconformada e infeliz. Então me revoltava e descontava nos outros essa revolta, com meu comportamento rebelde e agressivo. (VIDAL, 2011, p. 32)

Criança sem limites, irreverente, inquieta, eu não obedecia ninguém, nem mesmo meus pais, não posso negar. Era uma criança problemática. Mesmo aos três anos, minhas travessuras causavam

espanto a todos. Creio que a surdez me fez pular etapas normalmente vividas por qualquer outra criança. (VIDAL, 2011, p. 36)

Remeto-me ao relacionamento difícil que tínhamos eu e mamãe, nos primeiros anos. Simplesmente não obedecia quando dizia 'não faça isso, não faça aquilo'. Tudo porque eu não entendia o que aquela frase queria dizer, não existia comunicação tangível. Aqueles 'nãos' não faziam sentido. Restava-me apanhar por não saber distinguir o certo do errado. O que mais doía, hoje sei, era essa falha na comunicação, a distância entre significantes e significados. Na falta de um tradutor para as minhas emoções, sentimentos e desejos, haja palmadas, reprimendas, castigos. (VIDAL, 2011, p. 37)

Devido à falta de comunicação com a minha família, a irritabilidade tomava conta de mim, visceralmente. Isso fazia com que os familiares evitassem minha presença. Eles não tinham paciência de se comunicar comigo. (VIDAL, 2011, p. 40)

Ficava furiosa porque todos, ao me verem descontrolada, me chamavam de louca. 'Mais louco é quem me diz', pensava eu com meus botões. Eu só queria legenda para o que não entendia. (VIDAL, 2011, p. 41)

Quando iniciou seus estudos na escola, essa situação de exclusão somente se agravou. Sentia-se discriminada, poucos ouvintes lhe davam atenção. Para completar, a aceitação dela em escolas foi dificultada de várias formas, desde o ingresso até a ausência de intérpretes e dificuldade de compreensão dos conteúdos trabalhados. A dificuldade era tanta que ela chegou a faltar em dia de provas por não entender certo assunto e ter que repetir a 3ª. série.

Por mais que tentasse, Vidal não conseguia integrar-se entre os ouvintes, pois entre ela e eles havia a barreira da comunicação dificultando o processo e afetando seu desenvolvimento em diversos aspectos: social, mental, cultural e identitário. Como ela declarou: "Hoje entendo que meu comportamento vinculava-se à não-aceitação da condição em que nasci, do não-querer estar só. Estava cheia de traumas, qualquer situação que sugerisse abandono me deixava tensa, irritada. (VIDAL, 2011, p. 40)

Sobre essa dificuldade de integração, Quadros alerta (1997, p. 28):

Considerando o aspecto psicossocial, a criança surda irá integrar-se satisfatoriamente à comunidade ouvinte se tiver uma identificação bastante sólida com o seu grupo; caso contrário, ela terá dificuldade tanto numa comunidade como na outra, apresentando limitações sociais e linguísticas algumas vezes irreversíveis. Gões (1996)

observa de forma bastante adequada as condições sociais intrínsecas ao desenvolvimento da criança surda: (QUADROS, 1997, p. 28)

233

A luz no fim do túnel para Vanessa Vidal surgiu quando ela começou a frequentar o Instituto Fellippo Smaldone (FENEIS): “Lá, fiz vários amigos surdos [...]. Conversávamos através de gestos, havia um clima de amizade, de liberdade. Tudo o que estava guardado podia ser dito. As barreiras erguidas nas minhas relações nas minhas relações familiares, ali, ruíam. (VIDAL, 2011, p. 42)”. Em outras palavras, a libertação da situação de opressão linguística e social, da sensação de estar “perdido no mundo”, sem ter identidade ou identificar-se com alguém, deu-se a partir do convívio com a comunidade surda. Vale ressaltar que a língua (ou modalidade linguística) teve um papel importante nesse processo, pois os surdos atendidos por esse instituto utilizavam entre eles uma espécie de língua de sinais caseira, ainda que proibida pela instituição que, como vimos, primava pela oralização. Nesse ponto, remetemos a ideia defendida por Long (1910) e retomada por Karnopp (2005, p. 08-09):

É fascinante constatar que “enquanto houver dois surdos no mundo e eles se encontrarem, haverá o uso de sinais” (LONG, 1910). Essa frase expressa a importância da língua de sinais para as pessoas surdas, que usam uma língua visual-espacial, isto é, uma língua em que se utiliza da visão e do corpo nos processos de percepção e produção linguística.

O acesso posterior à Libras somente aconteceu quando Vanessa passou a frequentar sobre a Associação dos surdos do Ceará – ASCE. Na primeira visita, houve o estranhamento: “Não gostei muito do que vi, não me senti à vontade com aquele montão de surdos, através de gestos, me perguntando ‘qual o meu sinal’. Não sabia o que isto significava, aquelas mãos e gestos não me eram familiares.” (VIDAL, 2011, p.43). A reação de Vidal, a princípio, foi negar uma identidade surda, um contato maior com surdos:

Contava então catorze anos e decidi não mais ir à Associação, preferi ficar junto de ouvintes, pessoas que “falavam” como eu. Passei todos os anos da minha vida “ouvindo” da importância da fala, que eu tinha que me comunicar pela voz e não pelas mãos. Decidi não voltar mais lá. Indiretamente fui influenciada pelo oralismo. (VIDAL, 2011, p. 43)

Fui outra vez à Associação, mas não me imaginava utilizando a língua de sinais, convivendo com pessoas surdas. (VIDAL, 2011, p. 43).

Durante o processo de aquisição da Libras, de integração à comunidade surda, à cultura e identidades surdas, além dos conflitos internos, a modelo ainda enfrentou o desestímulo familiar e de seu círculo de amigos:

234

Minha família e amigos ouvintes *me aconselhavam a não sinalizar*, diziam que era feio, que era besteira. Foi um desestímulo para que frequentasse com mais assiduidade a ASCE. *Vivia um paradoxo*. Reunido forças, resolvi ir com mais assiduidade à associação, mas só sinalizava lá. Na comunidade surda, na família ou com amigos ouvintes *a fala predominava, tinha vergonha de mostrar que eu era surda*. Se alguém desconfiava e me perguntava, perguntava, prontamente respondia: ‘Não, não! Eu sou surda!’ (VIDAL, 2011, p. 43, grifos nossos)

A negação da surdez, de identidade surda, foi um fantasma na vida de Vidal durante muito tempo de sua vida. “Imaginava [...] como seria minha vida sem algumas das dolorosas experiências, e principalmente *como seria ter nascido sem a surdez profunda*.” (VIDAL, 2011, p. 76) [grifo nosso], confidenciou a modelo. Ela conta que, na infância: “pensava sempre negativamente e vivia muito triste; sentia-me inferior, e pensava não possuir capacidades iguais aos ouvintes.” (VIDAL, 2011, p. 65), e posteriormente, na adolescência, passou por conflitos existenciais, queria conhecer o mundo, mas acreditava que o silêncio a impedia. Ela afirma: “eu vivia ensimesmada, triste, fechada num mundo praticamente restrito ao círculo familiar. Raramente me encontrava com surdos. *Queria ser ouvinte*.” (VIDAL, 2011, p. 76) [grifo nosso]

Não tinha identidade. Tudo era vexatório. O caminho para a escola ou para as sessões com a fonoaudióloga, por exemplo, era um desafio, pois *tinha que esconder*, sob os cabelos longos, o aparelho auditivo, usava os braços para ocultar o brasão com o nome do Instituto. Dentro da camisa ocultava o crachá a ser usado em sala de aula. Seguiu para o Instituto e lá, sempre, encontrava outras mães de surdos. Nas preocupações, na angústia vivida por força de *barreiras que precisavam ser ultrapassadas*, desafios diários. (VIDAL, 2011, p. 42) [grifos nossos]

Depois de algum tempo, floresceu a aceitação de pertença surda, de identidade surda e a junto a constatação “[...] cresci utilizando uma linguagem que até

Building the way

uns anos atrás não passava de mera utilização de palavras sem um significado maior. O ‘balé das mãos’ carecia de mais expressão, mais foco. (VIDAL, 2011, p. 37).

A afinidade progressiva com os surdos, a aquisição da Libras ampliou os horizontes de Vidal, ela passou a se desenvolver profissionalmente e (re)descobrir a si, sua(s) identidade(s) enquanto mulher, jovem e surda, tornando-se instrutora de Libras no FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de surdos) e, *a posteriori*, professora de Libras no ICES (Instituto Cearense de Educação de Surdos), modelo e referência nos movimentos surdos nacionais.

235

Quando aprendi a LIBRAS, descobri um novo mundo, passei a entender coisas simples. Sentimentos como amor, felicidade e tristeza já não eram apenas palavras, ganharam vida e significado dentro de mim. O contato com a LIBRAS foi a chave para o meu desenvolvimento, o caminho para a construção da minha identidade surda. (VIDAL, 2011, p. 126)

Sou surda, mas sou oralizada. Sou feliz. Já me sugeriram que eu não precisava usar língua de sinais, pois, na vivência diária, falo bem. Pronunciar palavras eu posso, sim, converso com quem não sabe LIBRAS, normalmente. Mas no meu nome, na minha vida, na minha história, tenho como marca as minhas mãos a minha forma de me comunicar: a LIBRAS! Esse bailado que sempre sugerirá benção, edificação. “*A mão é o verbo dos eleitos.* (VIDAL, 2011, p. 15) [grifos nossos]

Fora do meu país, meu entendimento ganhava corpo: *a comunidade surda é referencial* de suma importância para mim. Com base nela é que *difundo minha Cultura e identidade* não só no Brasil, mas em todos os lugares por onde passo. (VIDAL, 2011, p. 78) [grifos nossos]

Em suma, com a aquisição da Libras e o sentimento de pertença às comunidades e causas surdas, Vidal pode afirmar: “Sou surda, mas tenho voz e vez, pois encontrei razão para minha vida. *Descobri quem realmente eu sou.* Cada gesto meu, cheio de silêncio, transborda esta emoção.” (VIDAL, 2011, p. 17) [grifo nosso]; “[...] entendi que seria possível construir uma nova identidade. Pouco a pouco, sentia-me igual a todos os surdos.” (VIDAL, 2011, p. 124); e concluir com notória convicção: “[...] *eu aceito a minha identidade surda;* [...] (VIDAL, 2011, p. 67) [grifo nosso].

Considerações finais

Por meio da análise desenvolvida a partir da narrativa autobiográfica da modelo surda Vanessa Vidal, notamos que a aquisição da língua de sinais como L1 para a pessoa com surdez profunda desde o nascimento, bem como todo o contexto envolvido no processo aquisitivo – conviver na comunidade surda, conhecer a cultura etc. – mostra ser fator crucial para a formação de identidade(s) surda(s) pautadas na aceitação da surdez e sentimentos de pertença surda.

A fim de aprofundarmos mais nossa investigação e resultados, pretendemos, em trabalhos posteriores, ampliar nosso *corpus* utilizando outras narrativas autobiográficas de pessoas com perfil similar ao da jovem surda Vanessa Vidal.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Débora Wanderley; STUMPF, Marianne. Cultura Surda: um patrimônio em contínua evolução. In. PERLIN, Gladis; STRUMPF, Marianne. *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas*. Curitiba: CRV, 2012.

EDWARDS, Jhon. *Language and Identity: key topics in sociolinguistics*. New York: Cambridge University Press, 2009.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. (Trad. Tomaz da Silva e Guacira Lopes Louro). 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In. SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LILLO-MARTIN, Diane. *Estudos de aquisição de línguas de sinais: passado, presente e futuro*. In. *Theoretical Issues in Sign Language Research 9 (TISLR9)* Florianópolis: Arara Azul, 2006.

KARNOPP, Lodenir. Aquisição da Linguagem de Sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Vol. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

MEIER, Richard P. Modalidade e aquisição da língua: estratégia e restrições na aprendizagem dos primeiros sinais. In. *Theoretical Issues in Sign Language Research 9 (TISLR9)* Florianópolis: Arara Azul, 2006.

MIANES, Felipe; MÜLLER, Janete Inês; FURTADO, Rita Simone Silveira. Literatura surda: um olhar para as narrativas de si. KARNOPP, Lodenir. KLEIN, Madalena;

Building the way

LUNARDI-LAZZARI, Márcia (Orgs.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas, RS: ULBRA, 2011.

MOTA, Mailce Borges. *Aquisição de segunda língua*. Florianópolis. UFSC, 2008.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In. SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

PERLIN, Gladis; STUMF, Marianne (Org.). *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas*. Curitiba, PR: CRV, 2012.

PIZZIO, Aline Lemos de; QUADROS, Ronice Müller de. *Aquisição da linguagem*. Florianópolis: UFSC, 2011.

QUADROS, Ronice. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ROSA, Emília. Identidades surdas: o identificar do surdo na sociedade. In. PERLIN, Gladis; STRUMPF, Marianne. *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas*. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In. SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2ª. Ed. Florianópolis: UFSC, 2009.

VIDAL, Vanessa. *A verdadeira beleza: uma história de superação*. 2. ed. Fortaleza: Expressão gráfica e editora Ltda, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.