



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A SIGNIFICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE SURDOS ADULTOS  
EM PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA PRIMEIRA LÍNGUA**

LINAIR MOURA BARROS MARTINS

BRASÍLIA-DF

2010



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A SIGNIFICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE SURDOS ADULTOS  
EM PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA PRIMEIRA LÍNGUA**

LINAIR MOURA BARROS MARTINS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

BRASÍLIA-DF

2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A SIGNIFICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE SURDOS ADULTOS  
EM PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA PRIMEIRA LÍNGUA**

LINAIR MOURA BARROS MARTINS

BANCA EXAMINADORA:

---

PROFA. DRA. CELESTE AZULAY KELMAN  
(ORIENTADORA)

---

PROFA. DRA. CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA  
(MEMBRO EXTERNO– UFSCAR - SP)

---

PROFA. DRA. MARIA CLÁUDIA SANTOS LOPES DE OLIVEIRA  
(MEMBRO – IP - UnB)

---

PROFA. DRA. MARIA CARMEM V. R. TACCA  
(MEMBRO SUPLENTE - FE - UnB)

Brasília-DF, 04 de março de 2010

Ao meu pai, Alexandre Pinheiro Barros

Dedico.

A Deus que é o princípio e o fim de todas as coisas.  
À minha família por acreditar em mim e ser meu suporte.  
A minha orientadora, Profa. Celeste Azulay Kelman, pela generosidade da orientação e pela amizade e confiança depositadas em mim durante a elaboração deste trabalho.  
À Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos – Apada/DF pelas oportunidades profissionais que proporcionaram meu crescimento na educação de surdos.  
Às professoras Maria Carmem Tacca, Maria Cláudia Oliveira e Silviane Barbato pelo interesse e sugestões valiosas.  
À colega Suely Pavin pelo apoio constante.  
Ao Raphael dos Anjos, intérprete e auxiliar de pesquisa, pelo suporte, ao Marcos Brito e à colega Esmeralda pelo interesse a ajuda.  
Às Colegas do Mestrado Esmeralda, Tuxi, Edeilce, Rosana, Keka e Simone pelo que crescemos juntas.  
À Secretaria de Educação do Distrito Federal pela concessão do afastamento para estudos.

Sou grata!

Aos treze anos e nove meses, permaneci em casa sem receber educação de espécie alguma. Eu era totalmente analfabeto. Expressava minhas ideias com sinais e gestos manuais (...) os sinais que eu usava a fim de expressar minhas ideias para minha família eram muito diferentes dos sinais dos surdos-mudos instruídos. As pessoas estranhas não nos compreendiam quando expressávamos nossas ideias com sinais, mas os vizinhos, sim (...). As crianças de minha idade não queriam brincar comigo, desprezavam-me, eu era como um cão. Passava o tempo sozinho, brincando de pião, como um bastão e uma bola ou andando com pernas de pau. (Jean Massieu, sec. XVII).

## RESUMO

No Brasil ainda existem muitas pessoas surdas que não adquiriram a língua portuguesa nem a língua de sinais. Estas pessoas desenvolvem um conjunto de gestos compartilhados no âmbito familiar, com os quais se comunicam. Apesar de atender às necessidades básicas, esses gestos são insuficientes para cumprir as funções da linguagem quanto à interação social e o desenvolvimento cognitivo. A busca da escolarização na idade adulta e o contato com a língua permitem o incremento de novas formas de lidar com a realidade simbólica, na qual o sujeito é desafiado a alcançar competências linguísticas a partir de uma ferramenta cultural com a qual dá novo sentido ao mundo e a si mesmo. O processo tem uma singularidade por ocorrer na idade adulta, envolver a aquisição simultânea de duas línguas em modalidades diferentes (escrita e viso-espacial) e mobilizar um sujeito que já tem toda uma experiência de vida definida à margem das práticas culturais da sociedade onde vive para um processo de desenvolvimento linguístico, envolvendo a aquisição de língua, algo que ocorre, normalmente, na infância. Esse caráter singular se caracteriza por mesclar diversos recursos sógnicos: gestos, sinais, escrita, datilologia ensejando a investigação sobre as formas como se dá a construção do significado nesse contexto. Na perspectiva do desenvolvimento como processo fomentado pelas condições sociais e da deficiência como condição que promove novas formas de desenvolvimento, esta investigação irá analisar o processo de construção do significado em razão das condições dialógicas e semióticas que se constituem quando os sujeitos entram em interação. É uma pesquisa qualitativa com foco nas interações verbais. Para isto foram selecionados episódios dentro de um conjunto de observações registradas por videogravação no período de um ano com alunos adultos surdos que estão inseridos num projeto de letramento. Apesar dos raros estudos sobre a aquisição de primeira língua na idade adulta, essa pesquisa delinea os diversos recursos linguísticos utilizados por esses alunos bem como as relações que se estabelecem tanto no discurso falado como no escrito, mostrando as especificidades do sujeito surdo como resultado de sua condição e do incremento de ferramentas culturais alternativas, que resulta numa forma própria de desenvolvimento.

Palavras-chaves: surdez, significação, aquisição de língua.

## **ABSTRACT**

In Brazil there are many deaf people that had not learned neither portuguese nor sign language. These people develop a whole set of gestures that are shared with the family with whom they communicate. Although these gestures accomplish their basic needs, they are insufficient to organize language functions regarding social interaction and cognitive development. Search for schooling in adult life and contact with language allow them to develop new forms of dealing with simbolic reality, where subjects are challenged to reach linguistic competencies through cultural tools which give new meaning to the world and to themselves. Language acquisition occurring in adult life is singular since involves simultaneous acquisition of two languages in different modalities (writing and visual-spatial) and makes a shift in the subject's life, from being living as an outsider of cultural practices of society to a learner of new linguistic developmental process, including language acquisition, which should have been initialized on early childhood. This process entangles diverse linguistic resources providing special interest in the investigation of how it occurs in this peculiar phase of life. Understanding development as a process nourished by social conditions and handicap as a condition that triggers new forms of development, this research analyses meaning making process through dialogical and semiotic perspectives that occur when different subjects interact. It is a qualitative research that focus on verbal interactions. Thus, some episodes were selected within a set of videorecorded observations that occurred during one year, with deaf adults inserted in a special literacy program. Although studies about acquisition of first language in adulthood are rare, this research designs different linguistic resources used by subjects investigated as well as relations established in spoken and written discourse, showing that peculiarities of deaf subjects are a result of their conditions and the possibilities of providing alternative cultural tools results in a peculiar way of development.

Key words: deafness, meaning making, language acquisition.



## SUMÁRIO

<b>I. INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>II. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS</b> .....	13
<b>1. Linguagem e Significação</b> .....	13
1.1. Significação: a mediação semiótica .....	14
1.2. Significado e conduta social .....	18
<b>2. Dialogismo, Significação e Constituição do Sujeito</b> .....	21
2.1. As palavras.....	22
2.2. Formação do Signo.....	23
2.3. Palavras e Sinais: Equivalência.....	25
2.4. Enunciado .....	25
2.5. Polifonia, Alteridade e Constituição do Sujeito.....	26
2.6. A construção da linguagem.....	31
<b>3. Desenvolvimento Atípico e Desenvolvimento Linguístico dos Surdos</b> .....	36
3.1. Surdez e aquisição da língua de sinais na idade adulta .....	37
3.2. Desenvolvimento atípico e surdez.....	39
3.3. Desenvolvimento linguístico na infância .....	43
<b>4. Recursos Sígnicos</b> .....	47
4.1. Os gestos: sua natureza simbólica e dialógica .....	47
4.2. A datilologia.....	53
4.3. A escrita .....	54
4.4. Os sinais.....	57
<b>III. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS</b> .....	59
<b>1. Objetivo Geral</b> .....	59
<b>2. Objetivos Específicos</b> .....	59
<b>3. Método</b> .....	59
3.1. A análise microgenética.....	62
3.2 Local.....	66
3.3. Os sujeitos.....	66
3.4. O Campo de pesquisa .....	69
3.5. Instrumentos e procedimentos .....	70
3.6. Construção dos dados.....	71
<b>IV. RESULTADOS</b> .....	77
<b>1. Entrevistas</b> .....	77
<b>2. Episódios Selecionados</b> .....	82
2.1. Episódio: Desastre aéreo.....	83
2.2. Episódio: Professor Pessoa.....	97
2.3. Episódio: Câmbio automático.....	112
2.4. Episódio: Conversa entre si .....	126
2.5. Episódio: Navio.....	133
2.6. Episódio: Fala para si .....	139
<b>3. Síntese das discussões</b> .....	145
<b>V. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	148
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	154
<b>ANEXOS</b> .....	162

## I. INTRODUÇÃO

---

Meu primeiro contato com alunos surdos se deu no início da década de noventa, quando era professora de quinta série numa cidade do Distrito Federal. Não recebi qualquer informação sobre o aluno que teria, por isso não me lembro de tê-lo notado na primeira aula, mas os dias seguintes revelariam uma relação amistosa, se vista superficialmente, porém muito angustiante para mim.

A meu modo, tentava alcançá-lo com minhas estratégias: falar mais alto, colocá-lo nas primeiras fileiras, estar mais próxima, solicitar sua participação. Não me lembro de qualquer referência à língua de sinais naquela época. Até hoje não sei se seus movimentos eram apenas gestos ou já era a língua, também não havia na escola ninguém que pudesse dar explicações ou orientações sobre como se poderia conduzir o trabalho pedagógico e assim fui levando o ano letivo com angústias, por não ver o resultado pretendido, e incertezas, por não conhecer uma forma adequada de ensinar.

Dez anos se passaram e fatos importantes mudaram o curso da Educação Especial no Brasil. Os movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência ganharam visibilidade, impulsionados pela constituição de 1988 e pela legislação infraconstitucional elaborada subsequentemente, como a Lei 7.853/89, além das influências advindas do Congresso de Educação Para Todos, realizado em 1990 na Tailândia, e da Declaração de Salamanca de 1994. A educação dos surdos ganhou mais visibilidade, ocupando espaço no bojo da discussão sobre a inclusão. Participando desse momento, me aproximei da educação dos surdos, chegando a fazer um curso básico de Libras ministrado numa igreja. Em 2001, aceitei o convite para trabalhar com surdos numa ONG conveniada à Secretaria de Educação do Distrito Federal e logo me encantei com o trabalho. Recebia o apoio dos surdos e amava trabalhar com eles. O meu aprendizado de Libras foi se aperfeiçoando no contato diário com os alunos. Além da língua, chamava-me a atenção as formas como eles se relacionavam com o mundo: como conversavam enquanto dirigiam; as estratégias que usavam para chamar a atenção de uma pessoa, batendo no chão ou apagando a luz do recinto, como se “viravam” com a língua portuguesa.

Algo que me marcou profundamente foi a abertura da classe de alfabetização de adultos. Quando os alunos começaram a chegar, percebemos que não havia nada de metodologia ou estratégia criada que pudesse ser aplicada com esses alunos. Em geral, eram

peças vindas do interior do país, de regiões rurais e, na maioria das vezes, eram matriculados por parentes ou conhecidos. Alguns não conseguiam pegar num lápis, as mãos eram duras, incomuns para um surdo, já que as usam constantemente para se comunicar. Eles pareciam não entender porque estavam ali, mas logo se tornavam receptivos ao nosso trabalho e rapidamente mostravam mudanças no modo de se portarem, de utilizarem as mãos e o olhar no processo de comunicação. Os depoimentos dos familiares nos animavam a prosseguir.

Esta vivência motivou-me a ir além, buscando no Mestrado em Educação a possibilidade de maior compreensão do processo de passagem de um sistema gestual compartilhado com poucos interlocutores para um sistema mais amplo representado pela língua de sinais, o que veio a se concretizar com o delineamento da principal questão levantada que dirigiu este estudo: como se dá o processo de construção do significado no contexto de passagem de um sistema gestual para uma língua? Dessa questão se desdobraram outras: que recursos linguísticos (signos) são usados e como eles se interrelacionam na construção dos enunciados? Como a modalidade da língua de sinais diferencia o desenvolvimento linguístico desses alunos? Como a mediação pedagógica pode favorecer este desenvolvimento?

Valendo-me dos estudos sobre a aquisição da língua oral e de sinais na infância como referenciais - porque enfrentei dificuldades em encontrar estudos sobre a aquisição da primeira língua na idade adulta - considere sempre as especificidades dos sujeitos estudados: surdos adultos em processo de aquisição simultânea da língua de sinais e da língua portuguesa na modalidade escrita.

Reconheço que as singularidades manifestadas pelos alunos devem ser encaradas de forma ampla: são alunos que, em razão da limitação sensorial, possuem uma especificidade linguística que se diferencia pela forma visual de perceber as coisas e de construir sua experiência com o mundo.

Assim as singularidades do processo de aquisição da língua e construção da escrita se referem à forma de acessar a realidade e simbolizá-la, mas não refletem, por nenhum modo, qualquer inferioridade em relação aos processos considerados convencionais.

A deficiência, neste trabalho, é vista como um fato que se diferencia na relação social, manifestando singularidades nos diferentes estágios de aprendizagem, requerendo do sistema educacional uma abordagem que responda a estas demandas. A surdez, neste caso, é vista como uma característica que tem como consequência a especificidade linguística, que coloca os surdos em situação de comunidade linguística.

Os quatro primeiros capítulos deste trabalho referem-se à fundamentação teórica. Apresentarei duas abordagens da linguagem humana: a primeira, de Vigotsky, refere-se à linguagem enquanto dimensão constituída pela humanidade em sua trajetória filogenética, ressaltando a mediação semiótica e a segunda abordagem, trazida por Bakhtin que, seguindo os mesmo pressupostos que Vigotsky, traz a linguagem enquanto construção do ser em relação, reconhecido como um sujeito real, inserido nas demandas de seu espaço e tempo, onde a linguagem é um instrumento que propicia sua construção histórica.

Echeverría (2006) reconhece três domínios primários da existência humana: o corpo a emoção e a linguagem. Ao considerar a linguagem na perspectiva de constituição dos sujeitos, não excluiu outras dimensões humanas pelas quais o ser se constitui, como por exemplo, a emoção e a brincadeira (CARVALHO & PEDROSA, 2002; MATURANA, 2004) a atividade (LEONTIEV, 1875; 1977 *apud* PONTECORVO, 2005), dentre outras. O indivíduo surdo, como qualquer outro indivíduo, não se restringe a uma categoria de desenvolvimento, apesar de, no contexto de surdez, a linguagem representar um aspecto de suma importância, que carece ainda de esclarecimentos nos diversos campos da pesquisa científica.

Essa opção teórica pretende reconhecer que o ser humano tem uma dimensão histórico-cultural, mas que, no seu desenvolvimento ontogenético, se configura como um sistema dinâmico (LYRA, 2006) em permanente construção e reconstrução, que mantém uma relação no espaço, onde a interação social é desencadeada pela função dialógica e no tempo de sua existência no qual aprende a “ser no mundo”. No contexto de deficiência, de acordo com os princípios da compensação, é importante salientar que o ser humano não é produto de uma casualidade determinada por sua dimensão corpórea, mas o desenvolvimento se estabelece na tensão criada de um lado, pela incapacidade gerada pela limitação física e, de outro, pela necessidade de alcançar os objetivos sociais comuns aos indivíduos de uma comunidade (VIGOTSKY, 1997).

Esta tensão faz com que o indivíduo estabeleça para si padrões cada vez mais complexos e os persiga dentro das possibilidades ilimitadas que as dimensões individuais e sociais podem criar. Este é o tema tratado no terceiro capítulo. No quarto capítulo, procuramos explicitar os dispositivos semióticos (signos) dos quais os alunos se valem para compor seus enunciados: os sinais, os gestos, a escrita e a datilologia.

Nos resultados, além de conhecer mais de perto os sujeitos da pesquisa por meio das entrevistas, as análises de episódios selecionados procuram mostrar a construção do significado, ressaltando as relações dialógicas e simbólicas envolvidas na interação. Os resultados apontam para uma forma particular de desenvolvimento linguístico, onde

concorrem vários fatores: a especificidade da surdez marcada pela força da visualidade e da utilização do espaço na organização dos enunciados e as características da língua que agem atraindo o sujeito para campos de significados suscitados pela forma e conteúdo dos signos.

Acreditamos que a principal contribuição deste trabalho seja o mapeamento desses dispositivos semióticos e suas relações dialógicas e simbólicas no contexto da aquisição da primeira língua por surdos adultos. Reconhecemos a necessidade de estudos adicionais, mas consideramos que este trabalho nasce de um campo ainda pouco explorado no âmbito acadêmico por isso o apresentamos com maior satisfação.

## II. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

---

### 1. Linguagem e Significação

*A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento (Vigotsky, 1931).*

Vigotsky (1896-1934) e Bakhtin (1895-1975) foram pensadores russos que nasceram em datas muito próximas e estiveram submetidos a condições sociais e econômicas parecidas: eram filhos de famílias ricas, foram professores eloquentes, perseguidos - pessoalmente ou por suas obras - pelo regime stalinista e com uma inserção multidisciplinar guiada pelo materialismo dialético. Apesar de muitos pontos em comum, é possível que os dois autores nunca tenham se encontrado pessoalmente, mas realizaram um trabalho prodigioso dando uma direção completamente nova ao estudo do desenvolvimento e da constituição do ser humano com vários pontos em comum, sobretudo quanto ao papel conferido à linguagem. Vigotsky vincula a linguagem ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, enquanto Bakhtin, com a atividade constitutiva do sujeito.

Para os dois autores a linguagem é uma característica que diferencia o homem dos outros animais e é através dela que o homem constrói e veicula significados sobre o mundo (VIGOTSKY, 2000; BAKHTIN, 1981). “Há em nossa consciência imagens de forma, cores, odores, sabores, porém essas imagens só se transformam numa sensorialidade humana, pela linguagem.” (FREITAS, 1994, p. 318-319).

A linguagem humana é altamente sofisticada, diferenciando-se da atividade fisiológica que caracteriza a reação animal por utilizar elementos complexos e culturalmente constituídos na sua objetivação exterior: os signos. Os homens são capazes não apenas de dar um sentido para as coisas que veem e para os fatos que lhes acontecem, como também de compartilhar esse sentido no nível interpessoal e atribuir-lhe uma palavra, um sinal, um desenho que referencia esse sentido e serve de instrumento para sua evocação.

Os dois autores partem de princípios comuns cuja fonte é o materialismo histórico dialético para desenvolver seus estudos e pesquisas. Vigotsky identifica a constituição do

signo no desenvolvimento filogenético do homem, ressaltando sua natureza e função e Bakhtin nos traz as intrincadas relações onde a linguagem se realiza, mostrando um sujeito ativo que constitui e é constituído pelo diálogo, compartilhando signos.

### **1.1. Significação: a mediação semiótica**

Para Vigotsky o desenvolvimento humano é indissociável do contexto social no qual o homem se apropria das criações culturais materiais e imateriais que possibilitam sua constituição histórica.

Sua concepção sobre o desenvolvimento buscou entender a gênese e a estrutura das funções psíquicas superiores, encontrando elementos que demonstram a forma dialética como o homem responde à suas necessidades conjugando sua estrutura biológica com os instrumentos da cultura que compõem seu contexto social. Para o autor, o processo biológico contribuiu para a aparição do *homo sapiens* e o processo de desenvolvimento histórico converteu o homem primitivo num ser cultural (VIGOTSKY, 1983, p. 29-30).

Na obra *Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores* (1983), Vigotsky questionou o emprego dos métodos das ciências naturais na psicologia bem como a falta de uma fronteira que pudesse diferenciar o psiquismo humano do animal. Sua meta era criar uma psicologia humana que pudesse estudar e compreender a conduta, partindo de um princípio que tivesse o homem como centro, rompendo com o estudo pelos métodos aplicados aos animais e generalizados para o homem, pois para estudar esse homem, se deveria partir da sociedade e não da natureza como fator determinante da conduta (p. 89).

Como pressuposto, Vigotsky se valeu dos princípios da filosofia marxista de que as coisas não são como aparentam ser. “O fenômeno não se define por sua forma externa, porém por sua origem real” (p. 102). “A última fase, superior no desenvolvimento de algum processo, revela uma semelhança puramente fenotípica com as fases primárias ou inferiores” (p. 105). Ele procurou estabelecer o nexos causal, a gênese do fenômeno e não apenas as manifestações externas que estão diretamente disponíveis pela observação, por isso seu interesse recaiu sobre o processo de desenvolvimento e não sobre o produto.

Vigotsky estudou as condutas superiores a partir das condutas elementares para entender a passagem da influência social exterior para a influência social interior do homem. Nesse sentido introduziu o conceito de desenvolvimento cultural que, segundo ele, “não só

não se estudava suficientemente, senão que nem sequer figurava como objeto de especial estudo” (VIGOTSKY, 1983, p. 137).

Para ele, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores inclui dois grupos de fenômenos: os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: linguagem, escrita, cálculo e desenho e os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores: atenção voluntária, memória lógica e a formação de conceitos.

Nesse sentido, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é parte do desenvolvimento histórico da humanidade. Para explicar o surgimento de tais funções, procurou vestígios fossilizados que remontam à história desse desenvolvimento, corporificados nas funções rudimentares que possibilitam o estudo da origem do homem e a origem dos sistemas superiores. Na sua concepção dialética, as formas de desenvolvimento não deixam de existir, o passado não se extingue, mas continua presente, em movimento nas novas formas assumidas ao longo do desenvolvimento histórico.

Vigotsky analisou três funções rudimentares, fossilizadas no homem. Para ele, essas funções não têm valor por si mesmas, mas podem contar a história do desenvolvimento humano: o ato volitivo a partir da função rudimentar de “jogar a sorte” para agir diante de dois estímulos; a memória cultural a partir do ato de dar um “nó no lenço” para evocar uma lembrança e a aritmética cultural, a partir do ato de “contar nos dedos”.

Seguindo seus princípios filosóficos, ele as compara às ferramentas rudimentares usadas pelo homem em seu desenvolvimento filogenético, com as quais modificava o meio para se adaptar; essas funções revelam como foi a vida do homem no passado e, por elas, é possível compreender o presente.

Em cada análise, ele considerou quatro aspectos importantes: o plano filogenético, o sociogenético, o ontogenético e o microgenético, destacando três momentos decisivos da análise: a análise do processo e não do produto, colocando em realce o nexos dinâmico-causal; a análise explicativa e não descritiva e a análise genética que volta ao ponto de partida e estabelece todos os processos do desenvolvimento.

No plano filogenético, a espécie se desenvolveu desafiada pela necessidade de adaptação ao meio, respondendo a este desafio com a criação de instrumentos, que possibilitaram a modificação do ambiente tornando-o apropriado ao desenvolvimento do homem. Estes feitos modificaram não só o meio natural, mas possibilitaram a construção de bens materiais e imateriais, potencializando o raio de atividade do homem e constituindo uma forma cultural de ser e estar no mundo.



No plano ontogenético, o homem, ao nascer, apropria-se do conjunto das criações culturais já produzidas pela sociedade pelas quais constitui sua experiência no mundo. Neste sentido, sua constituição biológica não é a condição determinante para seu desenvolvimento como membro de um grupo. Estas condições serão dadas pelo entorno social, sendo dele que o indivíduo se nutre para desenvolver suas capacidades biológicas assim como as funções psíquicas, caracterizando o plano sociogenético pelo qual cada função da conduta humana surge, primeiramente, como conduta coletiva e depois, pela colaboração e interação, se transforma em conduta individual.

No plano microgenético, Vigotsky analisou como a conduta humana se transforma, levando em conta os processos que se instauram bem como suas origens e influências mútuas, observando a mudança no momento em que ela ocorre.

Na função rudimentar de “jogar a sorte”, entre dois estímulos que o homem tenha que decidir por um, Vigotsky encontrou no desenvolvimento filogenético, o ato de jogar a sorte para determinar a escolha. Neste ato o homem elege um estímulo externo que não guarda relação com a situação concreta para guiar sua conduta. Diferentemente do reflexo condicionado pelo qual as ações são respostas automáticas ao estímulo, ao jogar a sorte, o homem não age como os animais, com base na relação estímulo-resposta (E-R), mas escolhe um elemento externo, arbitrário, que não guarda conexão com a situação concreta, para, a partir dele, agir ao estímulo dado.

No plano filogenético, esta conduta humana “não foi apenas um ato sintomático que revela nosso estado interno”, mas “foi um ponto fronteiro que separou uma época da outra” (VIGOTSKY, 1983, p. 72), marcando o início do controle consciente das próprias ações. No plano ontogenético, este desenvolvimento se realiza na ampliação do sistema de sinais da linguagem que é a chave do desenvolvimento para Vigotsky. Com os signos, o homem forma conexões psicológicas que são automatizadas e passam a conduzir sua conduta, onde os agentes naturais constituem a base sobre a qual o homem constitui meios artificiais subordinados ao seu poder.

A linguagem é um sistema de sinais privilegiado pelo qual o homem controla sua própria conduta como também a dos outros. A palavra não é um estímulo fônico ao qual o homem dá uma resposta, mas é um estímulo externo criado dentro da cultura pelo qual o homem forma conexões no cérebro, constituindo o diferencial entre a conduta humana e conduta animal guiada pelo E-R.

Esse processo assemelha-se à resposta passiva dos animais porque é constituído por um estímulo ao qual se dá uma resposta, mas difere qualitativamente porque é usado um meio

artificial e arbitrário escolhido pelo homem para determinar o tipo de resposta que dará. O princípio regulador da conduta não é apenas natural ou biológico, mas é formado com a participação ativa do homem ao estabelecer um elemento (signo) para ativar sua função natural (memória).

Nos dois estudos seguintes, a aritmética cultural e a memória cultural, Vigotsky descobriu o mesmo princípio no ato de contar nos dedos para estabelecer uma quantidade e no ato de dar um nó no lenço para evocar uma lembrança: este princípio é o estabelecimento de um elemento externo para guiar a conduta do homem, um signo.

Descoberto o princípio, o passo seguinte foi “mostrar a imensa multiplicidade de formas concretas e isoladas, da conduta superior, com toda a complexidade real que esses processos têm e seguir o movimento histórico real do princípio encontrado” (VIGOTSKY, 1983, p. 82): a) uma função rudimentar se transforma numa função complexa; b) o homem elege estímulos-meios que não guardam relação como a situação inicial, para dirigir sua conduta. A diferença entre a conduta primitiva e a superior consiste na presença de estímulos dados e estímulos criados pelo homem para dominar a sua conduta e a dos outros – os signos.

Vigotsky (1983) ressalta que “as palavras são signos que não se podem comparar nem quantitativa nem qualitativamente aos estímulos condicionados dos animais” (p. 83).

A peculiaridade da conduta humana é a sua natureza social e seu modo de adaptação ao meio. Os signos assemelham-se às ferramentas porque tem uma função mediadora: com as ferramentas o homem age sobre o meio, com os signos ele age com e sobre os outros. Entretanto, estes dois elementos se diferenciam na medida em que a ferramenta está orientada para o exterior e para transformação do meio enquanto o signo, também chamado ferramenta cultural, está orientado para a atividade interior, para provocar mudança na própria conduta e na dos outros.

Chamamos signos os estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimulação que dá a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá habitualmente a essa palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado artificialmente pelo homem que dele se utiliza para dominar a conduta – própria e alheia – é um signo (p. 83).

No novo princípio regulador, existe um nível de desenvolvimento comparável aos animais, mas o homem manifesta um nível completamente novo e complexo no qual sua ação conta com estímulos artificiais.

O princípio geral da atividade humana que diferencia o homem dos animais é a significação compreendida como sendo a criação e o emprego de signos. “O homem introduz estímulos artificiais, confere significado a sua conduta e cria, com a ajuda dos signos, atuando de fora para dentro, novas conexões no cérebro” (VIGOTSKY, 1983, p. 85). Ele cria e desenvolve sistemas complexos de relação psicológica que sustentam a vida social. São os signos, estímulos artificialmente criados destinados a influenciar a conduta e formar novas conexões condicionadas no cérebro, regulando a conduta de fora para dentro.

## **1.2. Significado e conduta social**

A vida social cria necessidades de subordinação da conduta às suas exigências e à elaboração de sistemas de sinalização, meios e conexões que orientam e regulam a formação de conexões condicionadas no cérebro do indivíduo. Assim, o homem cria mecanismos sociais que regulam seu comportamento no sentido do social para o individual. Dentre os mecanismos sociais, a linguagem é o sistema mais importante para as relações do homem. Ela se constitui num sistema de estímulos artificiais condicionados com a ajuda dos quais o homem cria conexões artificiais para provocar reações necessárias do organismo.

São os sentidos e significados constituídos socialmente que dirigem as conexões elaboradas individualmente e estas dirigem a conduta. Vigotsky (2000) faz uma diferenciação entre sentido e significado da palavra. O significado não é estático, mas sofre modificações podendo ser estendido ou variar de acordo com o contexto porque é dinâmico, enquanto o sentido se relaciona ao âmbito individual e se estabelece dentro das condições biográficas do homem. Os sentidos e significados são criados intra e intersubjetivamente; o homem se insere na cultura enquanto compartilha e constrói significados com seus pares.

Dessa forma, a inserção na vida social se encontra, em grande medida, dependente do desenvolvimento da linguagem. Este desenvolvimento requer que o indivíduo seja capaz de acessar a linguagem pelas formas como ela é partilhada no grupo social. Numa situação de surdez em que a limitação sensorial impede a percepção da língua oral, a língua de sinais é o instrumento cultural alternativo que possibilita o desenvolvimento da linguagem, o compartilhamento e a construção de significados. Entretanto, o indivíduo precisa ter um ambiente linguístico favorável, onde a língua seja usada por falantes experientes para que seja adquirida e aplicada nas interações com seus pares.

Os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem já mostram que, desde muito cedo, a criança mantém com seus pares uma relação social, utilizando-se de expressões faciais, gestos e murmúrios. Neste contexto, pouco a pouco, os signos constituídos por palavras ou sinais do sistema convencional da comunidade maior vão sendo passados à criança que deles se apropria, tornando-se um falante ou sinalizador competente para, por meio desse conjunto de signos, estabelecer não apenas a comunicação, mas sua forma de existir no mundo (COLE & COLE, 2003; CARVALHO & PEDROSA, 2004).

Entretanto, muitas crianças surdas não dispõem de um ambiente linguístico favorável à aquisição da língua de sinais e, sem acesso à língua oral, permanecem com um desenvolvimento muito limitado da linguagem, servindo-se apenas das formas de percepção e expressão possibilitadas por sua condição física e sensorial, notadamente, a percepção do mundo predominantemente pela visão e a expressão pelos gestos.

Considerando as funções da linguagem como meio de inserir o indivíduo no conjunto de signos e valores socialmente partilhados por uma comunidade, que conseqüências se manifestam nos indivíduos que não tiveram as condições necessárias ao desenvolvimento completo da linguagem com a aquisição de uma língua?

No Brasil, ainda existem muitas pessoas surdas adultas que não adquiriram uma língua: nem a língua oficial do país, a língua portuguesa na modalidade oral ou escrita, e nem a Língua Brasileira de Sinais - Libras. As pessoas surdas nessa condição comunicam-se, geralmente, por conjunto de gestos desenvolvidos no contexto familiar. Segundo Andersen (*apud* BERNARDINO, 2000) “quando o indivíduo não tem acesso aos dados da língua por qualquer razão, este se volta para sua capacidade biológica e constrói sua própria linguagem conforme normas internas especificadas por essa capacidade”.

Entretanto, pela falta de uma língua, a interlocução com outros falantes se torna muito restrita. Na maioria dos casos, o indivíduo partilha o sistema gestual com apenas um membro da família com quem se comunica. Esta situação promove o isolamento destes indivíduos que, desta forma, apresentam precário desenvolvimento em suas habilidades comunicativas, grande dificuldade de inserção social e pouca autonomia nas atividades do dia-a-dia. A ausência ou precariedade de uma língua comum acaba por desencadear outras dificuldades relativas à comunicação e ao desenvolvimento.

Ao chegarem à escola, na idade adulta, apresentam extrema dificuldade em compreender e utilizar códigos escritos ou gestuais (língua) nos processos comunicativos. A princípio, mantêm-se quietos, introspectivos, às vezes rejeitam o trabalho escolar. O contexto de construção de significados e aquisição de conceitos mediados pela linguagem é uma

experiência rara para eles fora do contexto escolar, uma vez que, no seu cotidiano, a comunicação é baseada no mundo concreto, onde o ato de apontar e a gesticulação reduzida, conduzem o processo de indicação de ações que devem ser executadas ou de fenômenos que irão ocorrer. Na escola, terão acesso aos sistemas simbólicos: linguagem, sistemas de contagem, técnicas mnemônicas, sistemas simbólicos algébricos, escrita, diagramas, mapas, desenhos técnicos, que possibilitam a apropriação de formas socialmente construídas de lidar com o mundo (PONTECORVO, 2005).

O objetivo escolar final gira em torno da aprendizagem da leitura, escrita e domínio das habilidades de cálculo; entretanto, essas são metas que não poderão ser alcançadas de imediato. O caminho para a consecução dessa tarefa passa pela construção de um espaço de comunicação e construção de significados e, mais especificamente, da aquisição de uma língua, trazendo para o contexto pedagógico a necessidade de preparação de um trabalho adequado às necessidades desse aluno, sem as quais não se poderá alcançar, com sucesso, o domínio da escrita.

## 2. Dialogismo, Significação e Constituição do Sujeito

*Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (Bakhtin).*

Para Bakhtin (1981), a palavra tem uma natureza social, isto quer dizer que ela não existe em um sistema separado das relações entre as pessoas. Ela se materializa e se torna plena no seu sentido, nas situações concretas quando em uso pelos indivíduos de uma comunidade lingüística.

Tais situações concretas são os contextos históricos, sociais e ideológicos que situam os sujeitos: locutor e interlocutor. A noção de dialogismo, em Bakhtin, compreende a constituição de um território comum onde esses sujeitos se colocam em relação, mediados pela linguagem. Nesse sentido, a linguagem é constituída por uma mescla que possui algo do social e do histórico, mas, ao mesmo tempo, revela o caráter do sujeito que se mobiliza dentro do contexto que o envolve para responder ao outro.

Considerando essa natureza multidimensional da linguagem, a ação dos sujeitos em relação não se restringe à decodificação de signos utilizados pelo outro para dar respostas apropriadas no contexto da comunicação, mas exige uma movimentação pessoal na direção da interação, na qual estão envolvidas a capacidade de interpretar o discurso do outro mediante as condições históricas em que estão inseridos e de construir uma enunciação que leve em conta o outro como sujeito concreto e único.

Essa posição que é exigida do sujeito é a via, segundo Bakhtin, pela qual ele se constitui. Ao responder ao outro, o sujeito constrói a enunciação que é o âmbito onde ele se manifesta e revela sua natureza sensível. Portanto, responder é o modo pelo qual o homem marca sua existência no mundo. Há um movimento dialético de fora para dentro pelo qual o sujeito aprende a ser pelo outro e de dentro para fora pelo qual o sujeito se enuncia a partir do lugar social que ocupa. Assim, a relação constante do indivíduo com o outro é que promove seu enraizamento histórico, configurando sua forma de existir no mundo.

Para entender melhor esta noção, abordamos alguns conceitos e perspectivas colocados pelo autor e terminamos com a sua visão sobre a aquisição de língua.

## 2.1. As palavras

Coerente com a concepção de linguagem viva que se constitui na relação com o outro, Bakhtin (1981) criticou os defensores do objetivismo abstrato e do subjetivismo idealista, por considerarem a linguagem como um sistema abstrato de formas e como enunciação monológica isolada. Para ele, a linguagem não existe para o sistema lingüístico, mas para a relação dialógica, concretizando-se no momento da enunciação onde sujeitos utilizam-se das possibilidades da língua para constituir a interação verbal.

A crítica de Bakhtin procurou tirar a palavra de um lugar preponderante no sistema lingüístico para subordiná-la às necessidades do diálogo. O sentido da palavra não existe *a priori*, mas é definido na intrincada troca dialógica que envolve os falantes na qual estão presentes forças que a modificam e que lhe dão sentido. Estas forças são constituídas pelo lugar social dos falantes e pelo contexto do diálogo; elas moldam o discurso de modo que as palavras se convertem em peças que estão disponíveis no sistema lingüístico de uma determinada comunidade e seus usuários as utilizam encaixando-as habilmente na construção de seu enunciado como peças de um quebra-cabeça onde seu valor varia para se ajustar às necessidades do diálogo. Cada novo valor é delimitado por uma nova necessidade e não pode ser definido fora dela.

As palavras ditas são a objetivação da realidade que envolve e se constitui na interação dos sujeitos. Ela se caracteriza como um elemento semiótico por encerrar a função de evocar os sentidos socialmente constituídos: os indivíduos integrados na unicidade de uma situação social lançam mão da palavra para objetivar o sentido demandado durante interação.

A palavra só tem sentido em razão de sua função sógnica, por possibilitar a significação. Na interação verbal, os sujeitos se apropriam dos sentidos mais ou menos estáveis, incorporados na palavra em razão de sua aplicação recorrente para, a partir deles, criarem novas significações. Desta forma, por um lado os sujeitos ancoram-se numa comunidade maior que compartilha desses significados, mas por outro, esses sentidos se dobram e se encurvam para dar conta das demandas do diálogo, ganhando significações e sentidos inexprimíveis fora do contexto.

A palavra dita não tem sentido em si mesma, mas seu sentido é constituído pelas possibilidades dadas pela língua, pelas escolhas do falante ao utilizar os elementos sógnicos e pelas suas intenções. É no jogo dialógico que é modelado o discurso dos falantes. Os significados são constituídos nesse contexto.

## 2.2. Formação do Signo

De acordo com Bakhtin (1981), por sua função, o signo promove a atividade semiótica: ele é uma realidade objetivada que estabelece uma ligação com outra realidade. Como elemento concreto, se forma com a atuação de pelo menos duas forças que concorrem na sua constituição: a organização social e as condições onde a interação acontece. O processo de constituição do signo tem início quando um objeto - um tema - particular toma a atenção de um grupo, ganhando uma significação interindividual. O valor dado ao objeto particular chega à consciência individual que dele se apropria, tornando-se também um valor individual, mas não é a sua fonte, sua origem é sempre social. Por causa do valor social é que se exterioriza. A exteriorização é uma mudança quantitativa de um processo qualitativo ocorrido em nível interindividual.

Para exteriorizar-se, o valor interindividual dado pelo grupo ao tema particular toma uma forma objetiva e consensual de palavra, gesto, sinal, fórmula ou mímica. Este material concreto é o que promove a reação semiótica, ou seja, é o que leva o indivíduo ao significado socialmente construído. O tema e a forma são as duas faces do signo. O tema é a significação, o seu conteúdo interindividual e a forma é o elemento simbólico que remete à significação. A significação não tem como ocorrer independente do signo, mas dele depende para deflagrar a reação semiótica.

O signo é sempre social, embora tenha um estágio de permanência e elaboração interior, quando o indivíduo participa de sua construção. Este indivíduo é também membro da comunidade ideológica à qual o signo pertence, sendo sua atividade intrapsíquica dirigida pelos valores sociais adquiridos nessa comunidade. Esses valores participam na atividade individual, sendo impossível separar a influência individual e social na constituição do signo. Por isso, para Bakhtin, o ser se refrata no signo e o signo é marcado pelo valor social próprio da comunidade que gestou.

O signo é o elemento que promove a atividade psíquica, como expressão semiótica. O psiquismo interior tem sua atividade movida pelo signo. Nesse sentido, o indivíduo se conecta com o mundo que o cerca, acessando os sentidos criados socialmente para a realidade perceptual. Estes sentidos estão corporificados nos signos, e sua apropriação e uso possibilitam a abertura de um canal entre o indivíduo e sentidos criados socialmente.

Para Bakhtin (1981)



Todo gesto ou processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, a articulação o discursos interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores (por exemplo, a luz), resumindo, tudo que ocorre no organismo pode tornar-se expressivo (BAKHTIN, 1981, p. 52).

Apesar de reconhecer a pluralidade de recursos expressivos, o autor diferencia a qualidade do psiquismo de acordo com material semiótico que o alimenta, ressaltando a necessidade de que o esse material “se preste a uma formalização e a uma diferenciação no meio social, no processo de expressão exterior” (p. 52). Nesse sentido, ele coloca a palavra como material semiótico privilegiado do psiquismo.

Ressaltando a função social dos signos, poderíamos argumentar que um sistema gestual criado por um número limitado de signos e utilizado por um conjunto restrito de interlocutores, promove uma certa autonomia quanto ao desenvolvimento do indivíduo porque, por meio dele, se pode comunicar necessidades básicas, nomear fatos, objetos, pessoas e lugares, entretanto a qualidade da formalização e diferenciação social ficam extremamente prejudicadas e a impossibilidade de participação num nível de qualidade maior que irá dificultar ou mesmo impossibilitar o acesso à realidade virtual<sup>1</sup> coletiva, criada a partir da negociação dos indivíduos sobre os temas gerados no contexto social.

Vigotsky (1997), comparando o desenvolvimento dos surdos e dos cegos, argumenta que o cego pode penetrar na corrente de sentidos produzidos socialmente porque tem acesso à palavra. Até mesmo o conceito de azul ou vermelho pode ser formado por um cego na interação com os videntes. Enquanto os surdos não apresentam muitas dificuldades quanto ao desenvolvimento biológico, mas estão severamente prejudicados quanto ao desenvolvimento social, em virtude da dificuldade de acessar esse fluxo de sentidos criados socialmente e que são veiculados pela palavra.

Voltando à perspectiva dada por Bakhtin, o sistema gestual, apesar de sua natureza simbólica e semiótica, não poderia dar ao seu usuário a qualidade própria dos signos de uma língua partilhada por uma comunidade de falantes que, por ela, criam sentidos a respeito do mundo que os cerca, transformando-o em realidade virtual.

Nas palavras do autor “o organismo e o mundo encontram-se no signo” (p. 49) e nesse encontro a essência dos valores, práticas e crenças chegam ao indivíduo que deles se apropria, tornando-se parte do mundo histórico no qual sua existência tem lugar. O signo é o ‘território’ pelo qual ele realiza a significação. “A significação constitui a expressão da relação do signo,

---

<sup>1</sup> REALIDADE VIRTUAL: diz respeito à duplicação da realidade perceptível pela capacidade sensorial, por meio da capacidade simbólica. Esta duplicação que tem lugar nas relações comunicativas desde o início da vida do bebê, constituindo-se uma realidade paralela (SINHA, 2004, *apud* LYRA, 2006).

como realidade isolada, com outra realidade, por ela substituível, representável, simbolizável” (Bakhtin 1981, p. 51).

A significação se processa com a utilização dos signos. Por eles o indivíduo estabelece uma conexão com uma realidade socialmente incorporada no signo. Para Bakhtin, “Signo e situação social em que se insere estão indissolivelmente ligados” (p. 62).

### **2.3. Palavras e Sinais: Equivalência**

As línguas de sinais apresentam os sinais como elementos sógnicos correspondentes às palavras das línguas orais. Como vimos o signo toma a forma de palavra, sinal, fórmula. A formação do sinal é alternativa à palavra em razão da impossibilidade dos surdos de acesso à língua oral. Os sinais são movimentos executados com as mãos, articulados espacialmente e percebidos visualmente.

Sob vários aspectos podem-se estabelecer paralelos entre as duas modalidades de língua - oral e viso-espacial - como será visto no capítulo 3, do ponto de vista linguístico, da aquisição, da organização neural e das propriedades dialógicas onde os processos e propriedades que se manifestam durante a interação em língua de sinais são da mesma natureza daqueles manifestados nas interações cujos enunciados são produzidos em línguas orais.

### **2.4. Enunciado**

Não seria prudente tentar conceituar um termo e delimitá-lo num conjunto de palavras, visto que o próprio Bakhtin desenvolveu a significação de seus conceitos ao longo de suas obras, mas se poderia dizer que o enunciado para se constituir, reúne condições e dimensões que abrangem a interação, a situação comunicativa, os indivíduos envolvidos, seus papéis hierárquicos, bem como as intenções que poderiam ser manifestadas e interpretadas dentro de um conjunto de valores partilhados pelos interlocutores, desta forma o enunciado é entendido no conjunto das particularidades da enunciação (BRAIT, 2005).

“O enunciado concreto nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significados são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação.” (VOLOSHINOV, *apud* BRAIT, 2005, p. 69). Nesse sentido,

a análise do enunciado é a análise de como os significados são construídos durante uma interação em que sujeitos concretos, situados num tempo e espaço históricos, marcados pelas possibilidades do espaço corpo, interagem dentro dessas condições manifestando as possibilidades humanas de ser no mundo enquanto se utilizam da linguagem.

Considerando as limitações impostas pelas deficiências, chamamos de possibilidades do espaço corpo, às formas adotadas pelos sujeitos para se constituírem em relação à coletividade, especialmente a dimensão verbal, considerando seus modos de perceber e adquirir conhecimento sobre o mundo, bem como as formas de veicular, junto aos seus pares, suas impressões sobre o mesmo. Estas formas incluem, no caso dos surdos, a utilização de uma gama de recursos sîgnicos que priorizam a percepção visual em vez da auditiva, dentre elas gestos, sinais, desenho, expressões, escrita, com as quais se enunciam.

O enunciado possibilita que o universo intrapessoal se transporte para um destinatário, ensejando deste uma réplica. Responder ao enunciado do outro é, para Bakhtin, condição de existir no mundo. O enunciado é o elo que une o falante e o seu interlocutor, real ou imaginário, numa cadeia de sentenças na qual um responde ao outro de acordo com os apelos demandados por cada enunciação.

## **2.5. Polifonia, Alteridade e Constituição do Sujeito**

Para Bakhtin, existe uma intertextualidade nos discursos porque eles são “povoados” de vozes (JUNQUEIRA, 2003, p. 23), esse é o discurso polifônico. O conceito de vozes é melhor compreendido, considerando a proposição bakhtiniana de que “o inter-humano é a substância básica para a constituição do humano”. Esta proposição ressalta o papel da alteridade na perspectiva deste autor. Os enunciados não se formam na unicidade do sujeito, mas carregam em si, diferentes vozes que procedem dos diferentes âmbitos sociais de interação do falante. Ilustrando com uma proposição de Tzvetan Todorov:

Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um eu também, sujeito como eu. Somente meu ponto de vista, segundo o qual todos estão lá e eu estou só aqui, pode realmente separá-los e distingui-los de mim (*apud* SIMÃO, 2004, p. 29).

Nessa perspectiva, o eu é uma unidade múltipla, que, como uma célula de um tecido, carrega as propriedades do todo, só que, diferentemente do tecido biológico, o eu não é *a*

*priori*. Na mesma perspectiva, Buber (1979) diz que o nascimento biológico do homem não é a condição primordial para o ser, mas sim a alteridade, a capacidade de estabelecer relações de reciprocidade em que se dá e se recebe do outro a substância que irá se agregar ao indivíduo, modelando-o como sujeito situado histórica e culturalmente. A condição de alteridade é imprescindível e somente aceitando-a e respondendo ao outro é que o ser se constitui porque a matéria-prima desta constituição não se encontra no indivíduo, mas no meio social, sendo necessário ligar-se a ele pelas trocas recíprocas.

Responder é, para Bakhtin, a condição para existência humana. Ele concebe o “mundo permeado por relações dialógicas, no qual o sujeito se constitui à medida que vai ao encontro do outro” (JUNQUEIRA, 2003) e responde ao mundo que o cerca. “Não temos alibi possível, porque responder ao mundo que nos cerca não é uma escolha, mas uma condição para existir.” (BAKHTIN, 1989, *apud* LIRA, 2006). Responder é ocupar um lugar que só pode ser ocupado por uma única pessoa no espaço e no tempo.

Como decorrência da alteridade, o diálogo é permeado de vozes oriundas de diversos “outros” que estão presentes no “eu”. Estas vozes ressoam nos enunciados como um caleidoscópio refletindo um espectro em formas variadas a partir das diferentes cores e matizes que se encontram no seu interior.

Essas vozes não são neutras, mas carregam juízos de valor que são expressos nas entonações e na emoção do falante que, para isto, age ativamente expressando suas intenções. As intenções não estão presentes na palavra, mas na atitude de quem produz o enunciado, sendo isto uma propriedade da enunciação. “A emoção, o juízo de valor, a expressão são coisas alheias à palavra dentro da língua, só nascem graças ao processo de sua utilização ativa no enunciado concreto” (BAKHTIN *apud* JUNQUEIRA, 2003, p. 33).

A fala é dita por alguém e dirigida a outrem, carregando valores, crenças, estilos de quem fala e, ao mesmo tempo, precisa se adequar ao destinatário, exigindo dos envolvidos uma participação ativa onde compreender não é apenas decodificar sons e falar não é apenas combinar palavras dentro de regras gramaticais. Compreender depende de uma movimentação ativa do interlocutor na direção do sentido que está constituído na enunciação do locutor, considerando as condições demandadas pelo contexto em que os conteúdos intra e interpessoais se encontram em jogo. Falar pressupõe deslocamentos em ambos os níveis, inter e intrapessoais para que a intenção que é interna alcance o interlocutor, utilizando os recursos verbais e extra-verbais, sejam eles de adequação à situação e ao interlocutor, sejam de escolhas quanto ao léxico, seja na modulação dos sentidos pelos recursos metalingüísticos. Como diz Bakhtin:

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação (BAKHTIN, 1981, p. 70).

A posição social e hierárquica e o contexto dos falantes determinam as formas de falar, implicando na escolha do léxico, nos tipos de entonação, na postura assumida. Num contexto profissional, além do vocabulário técnico apropriado, os interlocutores assumem papéis demandados pelas suas responsabilidades e expressam essas posições com a regulação da postura pessoal e da entonação; num encontro de amigos, a descontração e a fala coloquial são permitidas, dando aos falantes maior liberdade na construção de seus enunciados e na forma de se postarem, sem a rigidez das regras de estruturação da língua.

Assim como, para observar o processo de combustão, convém colocar o corpo no meio atmosférico, da mesma forma, para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som – bem como o próprio som, no meio social (BAKHTIN, 1981, p. 125).

Inserir-se na interação dialógica exige a participação ativa e pressupõe indivíduos pessoalmente engajados com o seu desenvolvimento. A interação verbal é um contexto de desenvolvimento humano. Nela, os sujeitos estabelecem para si padrões de conduta cada vez mais complexos. O enunciado proferido pelo outro, provoca no sujeito a necessidade de uma resposta. Ao responder, o sujeito atende aos apelos da enunciação, indo ao encontro do outro e estabelecendo para si padrões cada vez mais complexos de conduta verbal.

Nesse processo, transforma e é transformado pelo e com o outro, pois o diálogo é um espaço de participação que necessita de sujeitos que se inscrevam historicamente por suas possibilidades de utilização coerente e adequada da linguagem. A condição de alteridade coloca na palavra do outro, na sua expressividade, no seu tom valorativo, o protótipo para a composição do que será reestruturado, assimilado e proferido pelo sujeito. As diversas posições assumidas pelo eu, ao longo da interação, caracterizam o desenvolvimento. Movimentos distintos do eu-para-o-outro em diálogo como o outro-para-mim, sempre retornam para o eu-para-mim, deslocando o eu de uma posição para outra pela transformação da consciência individual constituída na relação dialógica (BAKHTIN, 1979). Essas posições apontam para o futuro, num presente nunca completado, possibilitando a emergência do

sujeito. Lyra (2006) demonstra que existe um jogo constante de estabilidade, representada pela realidade já interiorizada, e quase-estabilidade inerente à criação do novo.

Adotando a concepção de Sistema dinâmico<sup>2</sup>, para estudar as transformações ocorridas dentro de um sistema composto por trocas dialógicas, a autora afirma que “essas transformações são analisadas como construindo padrões sucessivos de organização desse sistema.” O sujeito age ativamente e estabelece posições cada vez mais complexas. Essas posições constituem padrões de quase-estabilidade que possibilitam a auto-organização do sistema, dessa forma, o presente é sempre incompleto, mas aponta para um futuro onde os níveis de organização se tornam cada vez mais complexos, por reunirem uma quantidade maior de elementos interdependentes. A investigação do processo permite encontrar períodos de estabilidade e instabilidade que se alternam, caracterizando a mudança.

Os momentos de estabilidade são caracterizados por um padrão de organização do sistema em que o estabelecimento da relação está assentado em formas de agir e utilizar elementos semióticos mais ou menos consensuais entre os sujeitos. Entretanto, novas formas de agir e novos elementos semióticos entram no sistema causando nova instabilidade até que se estabilize novamente num padrão mais complexo de organização.

O presente não completado e a perspectiva do futuro colocam a vida em constante transformação, fazendo emergir um sujeito que se desenvolve e se diferencia. Lyra (2006) afirma que o processo de diferenciação requer a inclusão do conceito de “sujeito psicológico ou *self*”, que agrega o sentido de sujeito para si que se constitui no contexto relacional. A constituição do sujeito para si depende da capacidade de criação de uma realidade virtual que é a reconstrução, no nível interior, da realidade relacional por meio da capacidade simbólica ou semiótica do indivíduo. Nas palavras da autora, “O sujeito psicológico humano é, ao mesmo tempo, um ser relacional e individual.” O sentido de duplicação e reconstrução está presente em Vigotsky (2002, p. 75) “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base a operação com signos”.

Bakhtin adota o termo consciência no qual está presente a noção de individualização da pessoa a partir da construção de uma realidade num nível subjetivo, para o autor, essa construção é situada num espaço e num tempo histórico, implicando fatores sociais, econômico e políticos, por isso, a formação da consciência implica a existência de uma ideologia.

---

<sup>2</sup> Concepção agrupada na psicologia para compreensão do processo de transformação que caracteriza o desenvolvimento (LYRA, FOGEL, GEERT & THELEN).

A construção da realidade envolve o indivíduo e a coletividade, o sentido e o significado (Vigotsky, 2000) exigindo a negociação desses no processo relacional, pois cada um comparece com crenças, valores, modos particulares de conceber o mundo, implicando a necessidade de um acordo a respeito dos significados. A interação verbal é o âmbito privilegiado da negociação. Esta impõe aos interlocutores a necessidade ajustar os significados particulares dentro das necessidades do diálogo. Desta forma, os sujeitos se colocam numa situação, onde o intrapsíquico precisa fazer relação com o interpssíquico. “O sentido não pertence a um (só) sentido, mas tão-somente a dois sentidos que se encontraram e se contataram. Não pode haver ‘sentido em si’, ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele” (BAKHTIN, *apud* GRILO, 2006, p. 123).

Isto porque os signos carregam significados mais ou menos constantes agregados a eles pelos usos reiterados da comunidade de falantes. Entretanto, cada novo contexto, exige uma redefinição dos sentidos possíveis ou de novos sentidos que sejam adequados, exigindo que os envolvidos cheguem a um nível de consentimento em torno do significado assumido na situação concreta.

O significado é constituído no jogo de forças que circunscrevem o diálogo. Assim como o signo tem sua significação social, mas na enunciação, na qual o sujeito utiliza o léxico de uma língua, o signo tem seu significado construído, onde cada um dos interlocutores comparece com suas formas próprias de representar o mundo, possibilitando que as visões particulares alcancem e modifiquem mutuamente os envolvidos, propiciando a constituição da intersubjetividade.

Por isso Vigotsky (1997) assume que a surdez não é um grande obstáculo ao desenvolvimento biológico, mas se constitui numa enorme barreira ao desenvolvimento social, justamente por dificultar ou até mesmo impedir o fluxo das trocas dialógicas. Impossibilitado do acesso à comunicação oral, o indivíduo surdo não tem como duplicar a realidade, transportando para a instância simbólica os valores e significados dados ao mundo sensível pelo seu entorno social. Em suas palavras,

Do ponto de vista biológico, o cego perde mais que o surdo. Entretanto, para o homem, em quem são mais importantes as funções artificiais, sociais e técnicas, a surdez implica uma insuficiência muito maior que a cegueira. A surdez causa o “mutismo”, priva da linguagem, isola o homem, desconecta-o do mundo social que se apóia na linguagem (p. 107).

## 2.6. A construção da linguagem

A língua não é um dom ou um elemento natural inerente à condição humana. Ela é um bem construído historicamente para atender as necessidades de comunicação e que precisa ser adquirida pelos seus membros de uma comunidade lingüística. Adquirir a língua é poder operar com um instrumento cultural que possibilita a interação e a apropriação de conhecimentos, valores, normas e conceitos compartilhados por um grupo social. Por outro lado, a não aquisição da língua isola o indivíduo de grande parte das formas historicamente constituídas de ser no mundo. Como explicitado nas palavras de Luria:

Na ausência de palavra, os humanos teriam que lidar apenas com aquelas coisas que eles poderiam perceber e manipular diretamente. Com a ajuda da linguagem, puderam lidar com coisas que não percebiam nem mesmo indiretamente e com outras que eram parte da experiência das gerações anteriores. Assim, a palavra acrescenta outra dimensão ao mundo dos humanos... Os animais só têm um mundo, o mundo dos objetos e das situações que podem ser percebidas pelos sentidos. Os humanos têm um mundo duplo (LURIA *apud* COLE & COLE 2003, p. 316).

Para Bakhtin (1981), o contexto dialógico é o âmbito onde é adquirida a língua materna e este processo requer a participação ativa do sujeito. O diálogo se constitui nas interações onde a língua tem utilização viva. “Os sujeitos não adquirem a língua materna, é nela e por meio dela, que ocorre o primeiro despertar da consciência” (BAKHTIN, 1981, p. 108). A língua é um fenômeno social, histórico, dinâmico e seu aprendizado ocorre por meio da interação verbal, por isso é dependente da presença do outro.

Os gêneros discursivos, as entonações, o léxico pertencem a um conjunto de elementos delimitados numa convenção social, mas que extrapolam seus limites quando se concretizam no ato verbal, no seu uso real. Portanto, é necessário que a aquisição se dê no contexto. Somente em situações concretas de uso, os sujeitos aprenderão a interpretar o mapa da linguagem, como concebe Wittgenstein (*apud* HACKER, 1997), ler os avisos de lugares perigosos, desviar-se pelas trilhas seguras e saber aonde chegarão os que estão passando pelas vias laterais.

A língua materna - a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical -, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida (BAKHTIN *apud* JUNQUEIRA, 2003, p. 38).



A língua nasce da necessidade humana de comunicação. Ela se constitui num conjunto de signos que são utilizados por uma comunidade de falantes dentro de regras gramaticais próprias. A aquisição da língua acontece como parte do desenvolvimento da linguagem, como capacidade humana, e é um fenômeno próprio da infância. Vários estudos (BRUNER, 1997; CARVALHO & PEDROSA, 2004; COLE & COLE, 2004; VIGOTSKY, 1991, 2000) apontam o desenvolvimento da linguagem como um processo que se inicia ao nascer.

Vigotsky (2000) estudou profundamente a linguagem humana e a caracterizou como uma capacidade que distingue o homem dos outros animais. Para ele, o contexto social é a condição de desenvolvimento da linguagem, suas concepções sobre a construção e o papel da linguagem, ao lado das concepções de Bakhtin, constituem importante referencial para nossa compreensão. Em Vigotsky, podemos compreender o desenvolvimento desta capacidade num plano histórico e sociocultural e em Bakhtin, podemos entender a linguagem no processo de interação, por meio da qual a relação social se estabelece, possibilitando a constituição de realidades e de sujeitos.

Ao estudar a origem do pensamento e da linguagem, Vigotsky criticou a Psicologia da sua época, chamando-a de a-histórica por desprezar o percurso histórico e o meio social como categorias de estudo do desenvolvimento e por se deter nos aspectos fisiológicos e imediatos manifestados pela criança. Seus estudos procuraram estabelecer a raiz histórica do desenvolvimento humano, trabalhando tanto na perspectiva filogenética como ontogenética. Para Vigotsky (1983) as funções psíquicas superiores, dentre elas a linguagem, se desenvolvem seguindo etapas fundamentais, onde se cruzam processos do desenvolvimento cultural e biológico. Vigotsky considerou a importância do estudo da infância porque nesta fase se podem conhecer as raízes biológicas e orgânicas do desenvolvimento por meio do estudo do uso de ferramentas e da linguagem.

As condições biológicas são a gênese da conduta inferior enquanto os elementos culturais, criados a partir da relação do homem com o meio, constituem a gênese da conduta superior. Como condição para adaptação ao meio, o homem desenvolveu ferramentas (VIGOTSKY, 1983). O uso da ferramenta e o modo de operá-la, dado pela cultura, passa a constituir um novo comportamento, uma nova função, denominada conduta superior que congrega o desenvolvimento biológico, histórico, natural e cultural, diferenciando-se das formas de desenvolvimento animal. “A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e constrói novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (p. 34).

Os órgãos e a maturação que um animal possui determinam o raio de atividades que ele pode executar, constituindo a conduta primitiva. No homem, este raio de possibilidades é ilimitado em razão das ferramentas que pode construir e ampliar infinitamente seu sistema de atividade e da complexidade progressiva que as funções assumem ao estabelecerem relações dinâmico-causais ao longo do desenvolvimento histórico, assumindo a forma de processos psíquicos automatizados ou mecânicos.

A linguagem é a ferramenta mais complexa e o instrumento por excelência dentro da teoria de Vigotsky. Ele estudou o desenvolvimento da linguagem juntamente como o desenvolvimento do pensamento. A partir de experimentos realizados por Kohler e Yerkes em chimpanzés, Vygotsky (2000) teceu suas contribuições para concluir que tais experimentos, investigativos do uso de instrumentos por esses primatas, revelaram que eles têm um comportamento intelectual primitivo, semelhante ao do homem.

Entretanto, o comportamento desses animais não atinge níveis mais elevados por falta do instrumento simbólico que a linguagem representa. Neles a linguagem se encontra relativamente desenvolvida, uma vez que emitem sons com gestos, especialmente em momentos de excitação. Sua fonética apresenta uma diversidade de elementos sonoros e o autor conclui que não se deve a “causas periféricas a ausência de uma linguagem como a humana”, mas esses animais não teriam nenhuma possibilidade de falar porque não se conhece entre eles a utilização de signos.

A linguagem humana teria se desenvolvido de modo semelhante ao dos animais, a partir das emissões vocais, mas teria ganhado complexidade com o desenvolvimento cultural do homem em sua relação com o meio. É essa interação que foi propulsora do surgimento da cultura, entendida como as criações humanas que possibilitaram o domínio da natureza, ou seja, a criação dos instrumentos para mediação com o meio, dentre eles a linguagem.

No desenvolvimento filogenético, o pensamento e a linguagem desenvolveram-se segundo origens e trajetórias diferentes, sem nenhuma relação nítida entre os dois, distinguindo-se uma fase pré-intelectual da linguagem e uma fase pré-linguística do pensamento que se inter-relacionaram no desenvolvimento histórico.

Na ontogênese, a criança se desenvolve imersa num contexto social no qual se unificam os processos de desenvolvimento biológico e cultural. O desenvolvimento orgânico ocorre no meio cultural, passando a ser historicamente dependente. Com o uso de instrumentos culturais a criança potencializa o raio de atividade que é capaz de realizar apenas com seus membros do seu corpo.

A linguagem é uma capacidade humana desenvolvida na interação social. Na ontogênese, o pensamento e a linguagem passam por estágios. Segundo Vigotsky (2000), a linguagem da criança é primeiro exterior, vocalizada, sonora, “é uma linguagem para os outros” (p. 425) e seu destino é tornar-se linguagem interior. Este é o percurso de “transformação do pensamento em palavra, é a sua materialização e sua objetivação”. Antes de tornar-se linguagem interior, passa pelo estágio da fala egocêntrica que apresenta características externas de vocalização e sonoridade, mas, funcionalmente apresenta aspectos e estruturais que se assemelham à linguagem interior. A linguagem egocêntrica serve à tomada de consciência, de reflexão.

Dos três aos sete anos da criança, decrescem a vocalização e sonoridade da linguagem egocêntrica e aumentam outras características como as diferenciações funcionais e estruturais que são elementos estreitamente vinculados à linguagem interior. A diminuição dos aspectos externos coincide com a maior abstração e maior capacidade de operar com a imagem da palavra. Nesse sentido a linguagem egocêntrica não se extingue, mas se transforma. Seus traços ganham novas características. Neste novo estágio, em que a linguagem externa se enfraquece, novas configurações estão em andamento, por isso este momento não pode ser considerado como a ruptura ou extinção da linguagem egocêntrica, mas um desenvolvimento ascendente e progressivo da mesma.

O terceiro estágio é o da linguagem interior. Para Vigotsky (2000), este possui uma estreita relação com a linguagem egocêntrica e é caracterizado por uma sintaxe absolutamente específica, marcada pela aparente fragmentação e abreviação. A fala interior é condensada, “por sua estrutura sintática, a linguagem interior é quase exclusivamente predicativa” (p. 316) Na verdade esta característica é fruto do desenvolvimento: no processo de transformação, a fala egocêntrica torna-se cada vez menos completa, com a omissão de elementos da composição sintática, entretanto, mantém a coerência; o discurso predicativo pode ser constatado quando os interlocutores conhecem tanto o assunto sobre o qual conversam que omitem elementos da frase sem prejudicar o entendimento mútuo no contexto conversacional. Tanto Vigotsky como Bakhtin exemplificaram este fenômeno utilizando um texto de Dostoievsky, no qual, um mesmo termo utilizado em diferentes contextos tem seu significado compreendido pelos interlocutores (JOBIM & SOUZA, 1995, p. 107-108).

Para Vigotsky, o pensamento e a linguagem seguem por trajetórias diferentes de desenvolvimento em razão de terem raízes genéticas também distintas. Rudimentos do pensamento são manifestos na utilização de instrumento assim como rudimentos da fala se apresentam no balbúcio e no grito que correspondem a estágios pré-intelectuais da linguagem.

A relação entre pensamento e palavra só se estabelece no processo de desenvolvimento histórico. Em torno dos dois anos de idade, as curvas de pensamento e linguagem se cruzam, dando origem à forma de comportamento especificamente humana: a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado. Dois aspectos podem ser notados neste momento, a rápida ampliação do vocabulário e o desenvolvimento de forma extremamente rápida, aos saltos.

### 3. Desenvolvimento Atípico e Desenvolvimento Linguístico dos Surdos

*A surdez profunda na infância é mais do que um diagnóstico médico; é um fenômeno cultural com padrões e problemas sociais, emocionais, linguísticos e intelectuais que estão inextricavelmente ligados (Hilde Schlesinger & Katrin Meadow).*

A língua é uma forma de realização da linguagem. É um sistema simbólico que possibilita a comunicação entre os membros de uma comunidade, podendo ser expressa através da fala, da escrita ou de forma sinalizada. A fala aqui é entendida como ato articulatório individual, no qual o falante estrutura e expressa seus enunciados por meio de palavras ou sinais. Chomsky (apud QUADROS, 1997) afirma que o termo “articulatório” não se restringe à modalidade falada das línguas, mas expressa uma forma geral de como linguagem é representada no nível da interface. Nesse sentido, a sinalização é o ato articulatório das línguas de sinais.

As línguas de sinais são registradas de longa data na história da humanidade, mas o interesse pelo seu estudo, do ponto de vista linguístico, é muito recente. Na década de 60, William Stokoe descobriu que essas línguas possuem todos os requisitos linguísticos presentes nas línguas humanas, assemelhando-se às línguas orais em sintaxe, semântica, fonologia, morfologia e pragmática que são parâmetros de análise que dão aos sistemas de comunicação visomotores o status de língua. Quadros e Karnopp (2004, p. 48) afirmam que

As línguas de sinais, conforme um considerável número de pesquisas, contêm os mesmos princípios subjacentes de construção que as línguas orais, no sentido de que têm um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, isto é, um sistema de regras que regem o uso desses símbolos.

Não apenas pelo aspecto formal a Libras se caracteriza como língua, mas também quanto à organização no cérebro e o processo de aquisição. Quanto à sua função, Vigotsky (1997) já defendia que a mímica “cumpre todas as funções vitais da linguagem” para a criança surda (p. 231). Neste sentido, Santana (2006, p. 223) cita vários estudos comparativos (EMMOREY, BELLUGI & KLIMA, 1993; EMMOREY, 1993; HICKOK, KIRK & BELLUGI, 1998; NEVILLE, 1997) com sujeitos fluentes em língua de sinais que se tornaram afásicos em virtude de lesões cerebrais. Quando as lesões cerebrais, nos surdos, ocorriam no

hemisfério direito, eles não apresentavam problemas quanto à capacidade de sinalizar; entretanto, não estava preservada a capacidade de reconhecimento de objetos no espaço, característica da especialização desse hemisfério, presente tanto em surdos quanto em falantes das línguas orais, mas quando estas lesões eram no hemisfério esquerdo, ficava comprometida tanto a capacidade de emitir quanto interpretar o movimento e os sinais que possuíam propriedades linguísticas, ficando claro que este hemisfério é especializado no processamento da linguagem seja ela áudio-oral ou viso-espacial, concluindo que as línguas de sinais cumprem no cérebro todas as funções linguísticas das línguas orais, estruturando-se, da mesma forma, no hemisfério esquerdo.

Quanto à aquisição da língua, esta ocorre, normalmente, na infância. Anglin (1993) e Templin (1957) (apud COLE & COLE, 2003, p. 309), afirmam que a criança de seis anos já possui um vocabulário entre 8.000 e 14.000 palavras. Vários autores (BELLUGI & KLIMA, 1989; KARNOPP, 1994; PETTITO & MARANTETTE, 1991; QUADROS, 1995) compararam a aquisição de língua de sinais por crianças surdas em ambiente linguístico favorável, onde a língua de sinais é utilizada na interação social e concluíram que essas crianças passam por estágios semelhantes aos da aquisição de línguas orais por crianças ouvintes, inclusive quanto às características do vocabulário e das relações gramaticais adquiridas nos primeiros anos como quanto à quantidade de palavras/sinais adquiridos.

### **3.1. Surdez e aquisição da língua de sinais na idade adulta**

Pouco se encontra na literatura sobre a aquisição de primeira língua na idade adulta. Lennenberg (apud SACKS, 1998, p. 95) afirma que “há evidências de que as pessoas que aprendem tardiamente uma língua nunca adquirem a fluência sem esforço e a gramática impecável dos que aprendem desde bem cedo.” No caso das pessoas surdas, a grande maioria, cerca de 96%, são filhos de pais ouvintes e não dispõem de ambiente linguístico favorável à aquisição de língua de sinais, de forma natural, na infância. Esta aquisição se dará tardiamente, geralmente no ambiente escolar, trazendo prejuízos quanto ao desenvolvimento da linguagem. Por isso, ainda encontramos, no Brasil, muitos surdos que não frequentaram a escola, muitas vezes em razão da baixa expectativa da família quanto a seu desenvolvimento acadêmico, outras vezes, pela dificuldade de acesso a uma educação que atendesse suas necessidades, permanecendo, até a idade adulta sem adquirir uma língua.

Sacks (1998) cita o caso de adolescentes e adultos surdos (Joseph, Manuel, Massieu, Ildefonso), considerados por ele “sem língua de espécie alguma” e Kaspar Hauser que tinha

atraso de linguagem. Sacks cita muitas dificuldades apresentadas por eles: dificuldades de entender relações temporais, incapacidade para julgar imagens, hipóteses ou possibilidades, limitações no funcionamento intelectual, dificuldades de entrar numa esfera figurativa ou imaginativa. Sobre Joseph, Sacks escreve: “havia uma estranha ausência de um senso histórico, a sensação de uma vida que não possuía dimensão autobiográfica e histórica, a sensação de uma vida que só existia naquele momento, no presente” (p. 51).

Apesar dessas dificuldades, Sacks elenca várias características que demonstram inteligência, habilidade visual, habilidade em desenho, capacidade de observação, equilíbrio emocional. Constata uma inteligência normal que não está funcionando por inteiro, por falta de uma língua.

Sobre os momentos iniciais de contato com o ambiente de ensino e início do aprendizado de uma língua, Sacks relata as expressões de deleite e excitação desses surdos. Ele reproduz o relato de Kaspar Hauser sobre seu contato com a língua:

Despertar para o mundo dos significados compartilhados, da língua, levou a um súbito e brilhante despertar de toda a sua mente e sua alma. Aconteceu uma tremenda expansão e florescimento de capacidades mentais – tudo excitava sua admiração e prazer, havia uma curiosidade ilimitada e um interesse abrasador por tudo, um ‘caso de amor com o mundo’ (p. 65).

Sacks lembra as palavras de Shengold para avaliar que o que estava acontecendo com Kaspar Hauser, “nada mais é do que uma forma especial, exagerada, quase explosiva do que ocorre normalmente no terceiro ano de vida, com a descoberta e a emergência da língua” (p. 65-66).

O significado da aquisição de uma língua fica muito evidente nos relatos trazidos por Sacks. Podemos compreender, a partir da perspectiva dada por Vigotsky, como a linguagem propicia o desenvolvimento no contexto da surdez.

Vigotsky (2000) concebe o desenvolvimento humano como um processo que ocorre a partir da relação do sujeito com o seu meio social. Por meio desta relação, o indivíduo se apropria dos modos culturais de operar com o mundo. A relação social é estabelecida através dos instrumentos criados culturalmente, dentre os quais a linguagem, que ocupa o papel central nesta relação.

Acessar a linguagem é compreender a forma como a cultura opera com o mundo. Pela linguagem o indivíduo se torna parte da história da humanidade e se desenvolve dentro de um conjunto de valores, conceitos, normas morais e éticas que acabam por conduzir sua forma

individual de ser. Neste processo a cultura se torna parte do indivíduo e o indivíduo se torna parte da cultura como podemos ilustrar com as palavras de Bruner (2001, p. 16).

A evolução da mente do hominídeo está ligada ao desenvolvimento de uma forma de vida onde a “realidade” é representada por um simbolismo compartilhado por membros de uma comunidade cultural na qual uma forma técnico-social de vida é organizada e interpretada em termos desse simbolismo. Este modo simbólico não é apenas compartilhado por uma comunidade, mas conservado, elaborado e transmitido a gerações sucessivas que, devido a esta transmissão, continuam a manter a identidade da cultura e o modo de vida.

### **3.2. Desenvolvimento atípico e surdez**

A linguagem é o instrumento cultural primordial que veicula e transmite, de geração em geração, o legado construído pelo homem. Segundo Vigotsky (1997) os instrumentos culturais são construídos para um tipo biológico constante. A inserção da criança na cultura encontra-se dependente da maturação e das funções correspondentes para operar com esse aparato. As deficiências criam barreiras ou incapacidade para que os indivíduos possam acessar as criações culturais. Esta incapacidade, seja pelo desvio do tipo biológico ou pela redução das capacidades de algumas funções, estabelece o desenvolvimento sobre bases novas, de acordo com o novo tipo que fragiliza o curso normal de enraizamento da criança na cultura.

Neste sentido, as barreiras ao desenvolvimento do indivíduo são colocadas pelo contexto social, na medida em que as criações culturais estão preparadas para um tipo constante, denominado “normal” que possui ferramentas biológicas (os órgãos) compatíveis com as ferramentas tecnológicas, podendo operá-las sem impedimentos. Por outro lado, aqueles que têm deficiências ou limitações de ordem física ou sensorial não têm um equipamento biológico adequado a essas criações como o cego, que não pode acessar a leitura em tinta, ou o surdo, que não pode acessar a língua na modalidade oral; por isso a promoção do desenvolvimento terá que passar pela modificação da relação social, que é o âmbito onde sua limitação se evidencia.

A inserção da criança com deficiência não tem como acontecer direta e imediatamente na cultura, âmbito próprio de desenvolvimento psicológico-cultural, área das funções psíquicas superiores, do domínio dos procedimentos e modos culturais de conduta. Esta inserção requer o aparato psicofisiológico que a criança não possui. A criança com deficiência percorre um caminho diferente porque utiliza vias alternativas para completar o



desenvolvimento cultural que inclui formas especiais de conduta. Vigotsky (1997) chama este processo de “desenvolvimento atípico”.

A proposta de Vygotski é sair do ponto de vista quantitativo e clínico que só enfoca os aspectos orgânicos e psicológicos segundo a perspectiva da normalidade e indicar um novo enfoque no qual o desenvolvimento é considerado numa perspectiva qualitativa, defendendo que as crianças com deficiência desenvolvem-se “de outro modo”, de um modo distinto e peculiar. Deste ponto de vista, a deficiência proporciona uma variedade especial de desenvolvimento que não é uma variante quantitativa do tipo normal, mas, como resultado da limitação imposta pela deficiência, o desenvolvimento é impulsionado pela criação de estímulos para elaborar uma compensação.

O seu estudo da Defectologia e da criança deficiente não teve como objetivo estabelecer níveis de gravidade ou de insuficiência determinados pelas limitações biológicas, mas procurar os processos “substitutivos”, “sobreestruturados” e “niveladores” que constituem a compensação no desenvolvimento e na conduta da criança deficiente.

A compensação é a capacidade que tem o organismo de, diante de uma função afetada, acumular uma energia psíquica capaz de tomar uma rota alternativa para que o desenvolvimento se complete (VIGOTSKY, 1997). Juntamente com a deficiência o organismo possui forças capazes de superá-la. Desta forma, o desenvolvimento não ocorre na linha da deficiência, pelo contrário, ele segue a direção oposta em razão da tensão criada, de um lado, pelas condições do “defeito” e, de outro, pela força reagente do sujeito que age criativamente no sentido de encontrar caminhos de rodeio e alcançar o desenvolvimento.

O desenvolvimento da criança com deficiência transcorre então por uma via diferente, trazendo para a prática pedagógica a necessidade de criação de vias “alternativas” para que o desenvolvimento cultural se complete. O uso de instrumentos culturais alternativos, como o Braille, a língua de sinais e a comunicação alternativa ampliada, são exemplos de vias alternativas.

A deficiência cria dificuldades diferentes para o desenvolvimento nos planos biológico e cultural. Segundo Vigotsky, a surdez não é um obstáculo muito grande ao desenvolvimento biológico, mas uma grande barreira ao desenvolvimento cultural. O desenvolvimento da linguagem oral não tem como acontecer de forma natural para a criança surda, impossibilitando seu acesso e domínio do instrumento cultural privilegiado que é a língua.

Uma das características básicas do desenvolvimento da criança com deficiência é a não coincidência dos planos de desenvolvimento, cuja fusão é característica para uma criança normal e onde o entrelaçamento dos dois processos, biológico e cultural, determina a

particularidade de cada fase ou etapa do seu desenvolvimento. As vias alternativas do desenvolvimento cultural originam condutas especiais, diferentes das que são esperadas num quadro de desenvolvimento típico.

As crianças com surdez profunda pré-lingual<sup>3</sup> estão impedidas do acesso à língua oral, entretanto podem desenvolver, desde o nascimento, a língua de sinais, desde que a ela tenham acesso, interagindo com usuários experientes. Sem acesso às línguas oral ou de sinais, muitos indivíduos surdos só irão adquirir a primeira língua tardiamente, com grandes prejuízos para seu desenvolvimento psico-sociocultural.

Para Vigotsky (2000) a linguagem tem duas funções: social e intelectual. Por meio da linguagem o ser humano pode dar um salto do mundo perceptivo para o mundo conceitual, o mundo das relações sógnicas onde se pode operar com uma realidade que Lyra (2006) chama de virtual, por se concretizar no âmbito das relações semióticas, onde os signos possibilitam a representação da realidade e desta forma, o compartilhamento do mundo por meio da linguagem.

Vigotsky (1997) aborda a questão do desenvolvimento da linguagem do surdo em dois estudos. O primeiro, de 1925, intitulado “Princípios da educação social das crianças surdas” e o segundo, “A coletividade como fator de desenvolvimento da criança deficiente” de 1931. Em ambos, o autor aponta as consequências do fraco desenvolvimento linguístico das crianças surdas, dentre elas, um desenvolvimento acadêmico inferior e o isolamento social que, nesse caso, não é só consequência, mas é um dos elos do círculo vicioso que se forma com a reclusão da criança: o desenvolvimento incompleto da linguagem causa a exclusão da coletividade e esta, impede o desenvolvimento social e linguístico.

No primeiro estudo, Vigotsky recomenda o ensino da fala oral com início precoce, acreditando que o desenvolvimento linguístico da criança surda pudesse ser semelhante ao da ouvinte e que o aproveitamento dos dotes naturais como balbucio, gestos e mímica iria conduzi-la ao alcance da linguagem viva que serviria como forma de comunicação e instrumento de pensamento. No entanto, no estudo de 1931, o autor revê os seus pressupostos, em vista da experiência pedagógica russa que esbarrou no obstáculo do “insuficiente desenvolvimento linguístico dessas crianças” (p. 231).

---

<sup>3</sup> Surdez pré-lingual é aquela que se dá antes que a criança desenvolva a fala, é caracterizada pela total ausência de memória auditiva, sendo por isso extremamente difícil a estruturação da linguagem. Surdez Peri-lingual surge nas crianças que falam mas que ainda não lêem, situação em que, se não existir um acompanhamento eficaz, se dá uma rápida degradação da linguagem. Surdez Pós-lingual surge quando a criança já fala e lê, não se acompanhando praticamente de regressão devido ao suporte da leitura (OLIVEIRA et all., 2002).

Seus argumentos mostram que a educação social dos surdos não pode desvincular-se do desenvolvimento da linguagem e esta não pode desenvolver-se desrespeitando a natureza da criança com imposição da língua oral. O caminho proposto por Vigotsky contempla tanto a inclusão social quanto o desenvolvimento linguístico, tendo como base a inserção da criança surda na escola, juntamente com os ouvintes e o desenvolvimento da linguagem priorizando a língua natural da criança surda, a mímica, bem como a escrita.

Vigotsky (1997) analisa profundamente a linguagem – ou sua ausência – do ponto de vista do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, argumentando que este não está ligado às condições orgânicas e sim às sociais. Abaixo, Vigotsky descreve sua Lei Geral do Desenvolvimento:

Cada função psíquica aparece no processo de desenvolvimento da conduta duas vezes: primeiro como função da conduta coletiva, como forma de colaboração ou interação, como meio de adaptação social, ou seja, como, categoria interpsicológica e, em segundo lugar, como modo de conduta individual da criança, como meio de adaptação pessoal, como processo interior da conduta, ou seja, como categoria intrapsicológica (p. 214).

Nesse sentido, a exclusão ou segregação da criança do espaço social potencializa o freio do seu desenvolvimento, uma vez que, sem acesso à linguagem, a criança fica sem as condições primárias para seu desenvolvimento cognitivo. Vigotsky afirma que o que falta na comunicação, falta também no pensamento (p. 231).

No artigo de 1931, Vigotsky analisou os resultados da educação oralista implantada na Rússia, demonstrando seu fracasso e apontou um novo caminho tendo como base o desenvolvimento da língua natural da criança e da escrita. Ele (talvez) não tenha tido tempo suficiente para relatar os resultados do modelo proposto, mas, mesmo que tardiamente, a educação de surdos tem chegado ao entendimento da importância da aquisição da língua de sinais pelos surdos desde o nascimento e as perspectivas mais avançadas têm recomendado o bilinguismo como proposta educacional para o aluno surdo, que prioriza o ensino das duas línguas: a língua de sinais como L1 e a língua portuguesa como L2. Esta, preferencialmente na modalidade escrita.

### 3.3. Desenvolvimento linguístico na infância

Cole e Cole (2003) apontam para duas condições importantes para o desenvolvimento da linguagem: a primeira é uma pré-condição biológica relacionada unicamente ao ser humano e a segunda é um ambiente social favorável, onde humanos façam uso competente da linguagem. Eles citam os estudos de Feldman (1978), Goldin-Meadow (1985, 1997) e Padden e Humphries (1989), mostrando que as crianças surdas filhas de pais ouvintes que não conhecem ou desencorajam o uso da língua de sinais têm atrasos ou dificuldades no desenvolvimento da linguagem em razão da segunda condição citada, ou seja, um ambiente que não favorece a aquisição da língua, uma vez que “as crianças surdas, filhas de pais surdos, e que se comunicam na linguagem de sinais, adquirem a linguagem tão rápida e plenamente quanto as crianças que escutam, nascidas em famílias que escutam” (p. 337).

Bruner (1997) aponta condições do ambiente da criança que propiciam a aquisição da linguagem. Ele concebe que o padrão de atividade repetida da criança com a mãe como, por exemplo, uma brincadeira de esconder, constitui o que ele denomina de formato, como sendo “um padrão de interação inicialmente microcômico entre um adulto e uma criança que contém papéis demarcados que eventualmente tornam-se reversíveis” (p. 79). Os jogos de esconde-esconde e as brincadeiras entre mãe e bebê são atividades repetidas. Nesses contextos as palavras são previsíveis e acompanham e dirigem a ação, fornecendo à criança uma estrutura, onde comunicação lingüística emerge da comunicação não lingüística, dando a ela continuidade.

O formato oferece uma estrutura para o desenvolvimento da primeira comunicação. Na brincadeira, a mãe e a criança assumem papéis. As emissões da criança são reforçadas pela mãe que a encoraja a fazer uso mais amplo do conhecimento linguístico, dando sentido às emissões da criança dentro de contextos de uso concreto, onde criança repete os sons pronunciados pela mãe e, aos poucos, adquire a língua.

Com relação à repetição, Wallon compreende o outro como necessário para o desenvolvimento do homem. Para ele, o desenvolvimento se dá pela “apreensão do outro em si pela imitação” (DOURADO, SILVA, SCAVAZZA & MONTEIRO, 2006, p. 208), ela é o elo entre movimento (ato motor) e representação (pensamento). A autora e colaboradoras encontram uma estreita relação entre os pressupostos defendidos por Wallon e os achados dos neurocientistas italianos Vittorio Gallese e Giacomo Rizzolatti que descobriram os neurônios-espelhos cujo trabalho, além de comandar movimentos específicos do corpo, é responder

deliberadamente à visão de movimentos executados por outra pessoa, permitindo que o indivíduo experimente, em si, esses movimentos.

Por esta função, os bebês são capazes de repetir movimentos que os adultos realizam no seu entorno. De um ato deliberado a imitação se torna modulada, ou seja, os movimentos vão sendo aplicados em contextos onde são adequados e, progressivamente, é estabelecida uma relação entre um gesto ou ação e seu significado. Assim a representação se desenvolve em etapas, começando pelo movimento imitativo, até alcançar o nível de encontrar para “um objeto sua representação mental e para essa representação um signo” (DOURADO et. al., 2006, p. 209). Ficando, desta forma, evidente a importância da imitação para o desenvolvimento da linguagem.

Entretanto, Vigotsky (1983), embora admita uma imitação reflexa, considera a imitação como uma importante via de desenvolvimento cultural do ser humano, não sendo “uma transferência mecânica de uma forma de conduta” (p. 136), mas que implica num certo entendimento da situação e do “significado da ação do outro” (p. 137).

Para o autor (1997) só entram no repertório da imitação aqueles comportamentos e ações que estão prestes de serem dominadas pelo sujeito. Pela imitação, pode-se conhecer o quanto uma aprendizagem está avançada e o quanto o sujeito está preparado para outra.

Sacks (1998) relata o processo de aquisição da língua de sinais por Ildefonso, um surdo adulto mexicano que trabalhava em propriedades agrícolas nos Estados Unidos. Ildefonso comunicava-se apenas por gestos e Susan Schaller, uma intérprete de San Francisco, empenhou-se em ensiná-lo a língua de sinais. Pelo relato do aprendizado de seu pupilo, Schaller diz que primeiramente “ele simplesmente copiava o sinal; isso era tudo o que fazia de início, sem a mínima compreensão de que aquilo era um sinal” (p. 67).

Por causa da repetição contínua, Schaller chegou a pensar que ele nunca superaria a “ecolalia mimética”, mas ao compreender primeiramente os números e a possibilidade de operar com eles e depois o sinal e entender que ele tinha um significado, algo completamente novo começou a fazer parte do seu mundo, na medida em que ele passou a compreender e utilizar a língua de sinais.

Talvez a contribuição da imitação para o desenvolvimento da linguagem, conforme descrita por Wallon e Vigotsky, acompanhe o desenvolvimento da linguagem em qualquer fase da vida do indivíduo.

Concluindo seu estudo, Cole e Cole (2003) afirmam que o desenvolvimento da linguagem de uma criança que não é exposta a uma experiência lingüística direta, mas apenas à vida cotidiana organizada pela linguagem, é insuficiente para permitir todo o potencial da

linguagem. A linguagem que se desenvolverá nessas condições é semelhante à de uma criança de dois anos. Para que haja um desenvolvimento completo, a criança precisa escutar (ou ver) a linguagem.

Poucos são os estudos sobre a aquisição de língua de sinais por crianças surdas. Karnopp e Quadros (2001) realizaram estudos com crianças surdas, filhas de pais surdos. Convém lembrar que estas crianças representam um universo em torno de 5% do total das crianças surdas, uma vez que a grande maioria é filha de pais ouvintes. As autoras afirmam que

estudos da aquisição da linguagem infantil, realizados nas línguas de sinais e nas línguas orais, revelaram algumas generalizações interlinguísticas e intermodais em relação à produção dos primeiros sinais e em relação ao desenvolvimento do vocabulário” (p. 3).

As autoras subdividem o período da aquisição em estágios de desenvolvimento da linguagem da seguinte forma:

Período pré-linguístico: nessa fase destaca-se o balbucio que ocorre tanto com os bebês surdos com nos ouvintes. Foram encontrados tanto o balbucio manual como o oral nos dois grupos de bebês. O balbucio oral é interrompido nos bebês surdos assim como o manual nos bebês ouvintes sem contato com a língua de sinais. As autoras investigaram três aspectos do desenvolvimento linguístico dos bebês surdos: a percepção visual, a produção manual e a importância do *input* visual. Na percepção visual, ressalta a importância do contato visual com o interlocutor quando o bebê aprende a captar aspectos sutis do rosto “que servirão para atribuir significados aos sinais de sua língua” (p. 4); a produção manual é dominada pelo balbucio manual e pelos gestos sociais (tchau, beijo, etc.). Quanto ao *input*, as autoras ressaltam sua importância porque, por ele, o bebê passará para etapas mais avançadas do desenvolvimento linguístico.

Estágio de 1 sinal: período que se inicia por volta dos 12 meses e vai até 2 anos: citando Petito (1987), Bellugi e Klima (1989) as autoras indicam que essas pesquisadoras encontraram, nesse período, uma descontinuidade em relação à apontação, afirmando que “parece ocorrer uma reorganização básica em que a criança muda o conceito da apontação inicialmente gestual (pré-linguística) para visualizá-la como elemento do sistema gramatical da língua de sinais (linguístico)” (p. 6).

Estágio das primeiras combinações: das habilidades desenvolvidas nesta fase, destacam-se a incorporação dos indicadores, que se relaciona com a concordância verbal e a

ordem das palavras. As autoras citam Hoffmeister (1978). Ele observou que nesta fase “os objetos são nomeados e referidos somente em situações do contexto imediato” (p. 60).

Estágio de múltiplas combinações: a partir dos 3 anos de idade, as crianças passam a usar o sistema pronominal, mas ainda cometem erros ao posicionar “os referentes não presentes em único ponto do espaço” (p.7); já utilizam a concordância verbal com referentes presentes, mas cometem erros ao flexionarem verbos, utilizando formas “cuja flexão não é aceita nas línguas de sinais” (p. 7), as autoras consideram esse fato como uma supergeneralização.

As autoras concluem que o processo de aquisição da língua de sinais é análogo à aquisição das línguas orais, mas, conforme Cole e Cole (2003) esse desenvolvimento fica completamente impedido se a criança não tiver um ambiente linguístico favorável onde conviva com usuários experientes da língua.

Encerramos este capítulo reafirmando que a língua é um fenômeno social e histórico que se desenvolve como parte da capacidade humana para a linguagem, mas que, como ferramenta cultural, precisa ser adquirida pelo sujeito na interação com seus pares. Para isto as possibilidades do corpo, em virtude da surdez, criam formas especiais de desenvolvimento dessa capacidade em razão da impossibilidade de acesso à linguagem oral. A modalidade viso-espacial da língua de sinais caracteriza-se como uma ferramenta cultural alternativa que possibilita o desenvolvimento dessa capacidade humana, por meio da qual o indivíduo pode se inserir historicamente e culturalmente.

## 4. Recursos Sígnicos

*Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho e na ação-reflexão (Paulo Freire).*

Interessa-nos, neste capítulo, descrever a estrutura e as características dos recursos linguísticos (signos) utilizados pelos alunos nas suas interações, compreendendo os gestos, a datilologia, a escrita e a língua de sinais. A linguagem é vista como uma capacidade humana (VIGOTSKY, 2000), a língua como um produto social (BAKHTIN, 1981), os gestos como formas de expressão determinados pela necessidade de comunicação, a escrita e a datilologia são registros gráficos da língua.

### 4.1. Os gestos: sua natureza simbólica e dialógica

Vigotsky (1983) estudou o gesto de apontar para explicar o desenvolvimento cultural da criança. Para ele, esse gesto desempenha um papel muito importante no desenvolvimento da linguagem. No princípio, a criança estica os braços para alcançar algo que deseja. O ato de esticar os braços não expressa intenção comunicativa da criança em relação a alguém, os braços esticados e o movimento dos dedos representam apenas a tentativa da criança de alcançar o objeto.

Na relação com a criança, a mãe interpreta o gesto como uma indicação, mudando radicalmente a configuração da situação, pois “o gesto indicativo torna-se gesto para o outro. Em resposta à tentativa fracassada da criança de pegar o objeto, se produz uma reação, mas não no objeto, mas por parte de outra pessoa” (p. 148). Configura-se, assim a natureza dialógica do gesto em que o significado é dado no contexto, com a colaboração do outro. O primeiro sentido, neste caso, é dado pelo outro e, posteriormente, a criança relaciona o ato com o resultado obtido e usa o gesto como indicação; ao apontar para o objeto, ela não está mais tentando alcançá-lo, mas está comunicando sua intenção a alguém, dessa forma, se dirige não ao objeto como na primeira vez em que tenta alcançá-lo, mas ao outro.

O gesto ganha sentido primeiro para as pessoas e, depois, para a criança. Nesse ponto, Vigotsky reforça o princípio básico que dirige sua obra, que toda função surge primeiro como função intersíquica e, depois, como conduta intrapsíquica.



Os gestos são normalmente usados por ouvintes e surdos, entretanto para um grupo especial de surdos, aqueles que não adquiriram uma língua oral ou de sinais, os gestos constituem um sistema linguístico utilizado como principal meio de comunicação. Vários autores chamam este sistema de gestos domésticos – home signs – (GOLDIN-MEADOW, 2003; SACKS, 1998), gestos manuais, sinais nativos, sistema de gestos (SACKS, 1998). São assim chamados porque são desenvolvidos no núcleo familiar com o objetivo de satisfazerem às necessidades de comunicação. As diferentes representações gestuais acabam por se tornar convenções no seio da família, formando um sistema de comunicação. Tais sistemas são fruto da interação e não são compreensíveis por outros interlocutores, nem pela comunidade surda ou ouvinte (SANTANA, 2008).

Goldin-Meadow (2003) estudou o sistema de gestos construídos por crianças surdas filhas de pais ouvintes. Embora não enfoque a importância da participação do outro na construção do significado do gesto, seu estudo nos servirá para entender as relações entre o sistema gestual e a língua de sinais. As crianças do seu estudo não foram expostas a nenhum sistema de comunicação gestual como a língua de sinais ou ao inglês sinalizado.

A primeira preocupação da autora foi separar os gestos dentro de um segmento de comportamento motor e dar-lhes significados. Para isto, desconsiderou muitos movimentos e expressões, na tentativa de isolar apenas os atos usados deliberadamente para comunicar, estabelecendo dois critérios para identificar o gesto comunicativo (p. 66):

- O movimento deve ser direcionado a outra pessoa: isto pode ser constatado pelo contato visual mantido antes ou durante o ato motor com a finalidade de manter a atenção do interlocutor.
- Os gestos não devem ser um ato motor direto ao parceiro ou a um objeto relevante, mas um movimento feito no ar com a intenção de comunicar uma ideia.

Goldin-Meadow, depois de isolar e descrever os atos comunicativos, considerou os gestos em três dimensões, as mesmas que são geralmente utilizadas para descrever as línguas de sinais: a configuração das mãos, o movimento de mão ou corpo e a localização da mão com relação ao corpo ou ao espaço. O relaxamento das mãos foi usado como critério para determinar o fim de um gesto ou uma de cadeia de gestos. Este critério também é utilizado no estudo das línguas de sinais.

A autora encontrou importantes semelhanças entre os sistemas gestuais desenvolvidos pelas crianças surdas e as características reveladas por crianças que estão aprendendo a linguagem convencional (oral ou de sinais), tais como, as relações semânticas presentes nas

cadeias gestuais, os tipos de estruturas, a utilização de uma única proposição e de múltiplas proposições no início do desenvolvimento das cadeias gestuais. Três tipos de gestos foram encontrados (p. 68):

- Gestos dêiticos ou gestos de apontação que mantém uma constante forma em todos os contextos. Usados predominantemente para direcionar o olhar do interlocutor para objetos, pessoas, lugares singulares e que pareciam estar próximos. Diferentemente das palavras, os gestos de apontação indicam onde o objeto ou pessoa está, sem dizer o que é, enquanto as palavras dizem o que é sem determinar onde eles estão. As crianças surdas combinam os gestos de apontação com outros gestos da mesma forma que as crianças ouvintes combinam os substantivos com outras palavras. Diferentemente das ouvintes, as crianças surdas utilizam os gestos de apontar, também, para objetos não presentes. Elas estabelecem lugares no espaço onde localizam o referente pela apontação. Pode ser o lugar onde o referente se encontra habitualmente, ou um objeto que o lembre. Por exemplo, para se referir ao pai, aponta ao lugar onde o pai se senta habitualmente.
- Gestos icônicos são pantomimas estilizadas cujas formas variam de acordo com o significado, captando um aspecto do referente para identificar sua identidade. Como exemplo a autora afirma que não há nada na palavra “andar” que remeta ao seu significado, entretanto, o gesto de mão configurada em “V” com os dedos para baixo, movendo-se um após o outro em uma direção, evoca o ato de andar mesmo para quem nunca o viu. As crianças surdas produzem gestos que reproduzem a forma do movimento sem especificar a trajetória (dar, mover), a trajetória do movimento (colocar em cima de, caminhar ao redor, ir para cima), a forma e o movimento (andar a cavalo, dançar, nadar, voar)
- Gestos marcadores ou moduladores: são gestos usados pra modular o significado de suas sentenças. Esses gestos são “emprestados” dos gestos que indivíduos ouvintes usam enquanto falam. Os mais comuns são: aceno com a cabeça (confirmando, negando, demonstrando dúvida) ou com as mãos (começa com a palma virada pra baixo, faz uma rotação de palma para cima, acompanhada de movimento de encolher os ombros). Estes gestos são tomados de “empréstimo” dos gestos utilizados na comunicação comum de pessoas ouvintes, por isso parecem ter seu significado limitado pelo uso convencional. São usados sozinhos ou integrados em uma sentença. A diferença consiste em

que os ouvintes os utilizam apenas para fatos presentes, enquanto as crianças surdas os utilizam para denotar, também, fatos passados e futuros.

Finalmente, a autora conclui que os gestos usados pelas crianças surdas são os mesmos usados pelas crianças ouvintes enquanto falam; a diferença consiste em que os gestos das crianças surdas constituem um sistema linguístico. Os gestos icônicos e de apontação são mais frequentes que os gestos moduladores nas crianças surdas, enquanto nas crianças ouvintes, os mais frequentes são os moduladores e de apontação.

Goldin-Meadow encontrou uma relação entre a forma e o significado dos gestos das crianças surdas. Elas criam um sistema consistente de configuração de mãos e movimento que tem um significado. A autora diz que esses sistemas são arbitrários por serem construídos por cada criança. Embora a autora não o diga, cada criança cria seu sistema de gestos em colaboração com as pessoas que estão ao seu redor, mas os sistemas são isolados por não serem compartilhados por outros usuários, fora do núcleo familiar. Comparando os sistemas criados pelas diversas crianças de seu estudo, ela encontrou semelhança entre eles. Essa semelhança foi atribuída ao fato das crianças utilizarem um sistema de gestos “transparentes”, ou seja, de fácil entendimento por seus pais ouvintes.

Os pais ouvintes, apesar de compreenderem os gestos de seus filhos, não os utilizam da mesma forma que as crianças surdas. Estas elaboram estruturas que não são percebidas na gesticulação dos pais que, por sua vez, têm a comunicação conduzida prioritariamente pela fala oral.

Com um número limitado de partes - formas e movimentos - as crianças são capazes de criar um número ilimitado de gestos, constituindo um sistema morfológico onde o significado do gesto final é formado pelos significados das partes que os constituem. Os gestos que acompanham a fala não formam um sistema porque não são formados por essas partes, mas integram um sistema geral onde a fala é o elemento mais importante. A diferença entre o sistema gestual e os gestos que acompanham a fala é que, sem a fala, os gestos assumem toda a responsabilidade da comunicação, constituindo um sistema linguístico onde são encontradas as mesmas propriedades dos sistemas linguísticos convencionais.

Goldin-Meadow procurou estabelecer a diferença entre gestos e língua de sinais. Em primeiro lugar, os gestos das crianças surdas não são codificados, ao contrário das línguas de sinais que tem história e seu código é passado de geração em geração. Nesse sentido, o sistema de gestos se assemelha aos gestos produzidos junto com a fala, por não serem codificados. Os gestos das crianças surdas têm estrutura mais próxima da língua de sinais que os gestos que acompanham a fala nas pessoas ouvintes. Os gestos das crianças surdas

cumprem as funções da comunicação anterior à aquisição da língua de sinais e, por essa função, se assemelham a elas.

As línguas de sinais cumprem todas as funções linguísticas da mesma forma que as línguas orais, enquanto os gestos não. Entretanto, os gestos assumem todas as funções na comunicação.

Para Kelg, Senghas e Coppola (1999, *apud* SANTANA, 2008) os sinais domésticos não contêm um sistema gramatical e o significado dos gestos é fortemente dependente do contexto, “sendo quase como sinais individuais”. Para os autores, se uma criança que produz gestos domésticos entra em contato com outra na mesma condição, seus gestos tornam-se mais estruturados, entretanto estes gestos “não podem ser considerados como um pidgin<sup>4</sup> para a origem da crioulização<sup>5</sup>” (p. 301).

Santana (2008) discute, a partir de Benveniste (1966/1988), o papel da língua em relação a outros sistemas semióticos como gestos, música, pintura, sinais militares, alfabeto dos surdos, etc., afirmando que a língua ocupa lugar de destaque porque os sistemas simbólicos podem ser interpretados pelos signos da língua, mas o contrário não é verdadeiro porque a língua não pode ser interpretada por esses sistemas. Para a autora, a língua ocupa um papel preponderante nos sistemas semióticos porque tem dois modos distintos de significação:

O semiótico, que considera que o signo existe quando reconhecido como significante pelo conjunto dos membros da comunidade linguística; e o semântico, engendrado pelo discurso, porque a linguagem, como produtora da mensagem, toma a seu encargo um conjunto de referentes. (SANTANA, 2008, p. 298).

A autora cita os trabalhos de Fedosse (2000) para ressaltar a natureza dialógica dos gestos, afirmando que “o sentido do gesto (...), não é determinado de antemão, e sim construído nas interações sociais e passível, assim, de diferentes interpretações”. Dessa forma, o sentido do gesto não existe *a priori*, mas é construído na relação dialógica.

Esses estudos identificaram consequência das afasias, tanto na alteração da produção dos gestos quanto na sua interpretação: dificuldades relacionadas à dimensão sintática e pragmática da linguagem. A autora mostra nesses exemplos o caráter cognitivo e simbólico do gesto e sua relação com a linguagem. A autora cita ainda McNeill (1992) para quem “os

---

<sup>4</sup> PIDGIN: o pidgin se forma pelas estratégias individuais de comunicação interlinguística, por não haver normas socialmente reconhecidas e pelo fato de um grupo não conhecer a cultura nem a língua do outro. O pidgin passa por três estágios até se transformar num crioulo: jargão, pidgin estabilizado e pidgin expandido. (BERNARDINO, 2000)

<sup>5</sup> CRIOLIZAÇÃO: processo de transformação do pidgin língua nativa de uma comunidade de falantes (Id., 2000).

gestos e a fala são sistemas unitários, produzidos no interior de uma mesma matriz de significação”.

Os gestos, enquanto material semiótico são produtores de significado. Bakhtin (1981) define o que é material semiótico, afirmando que todo gesto ou processo do organismo pode adquirir valor semiótico e tornar-se expressivo. Entretanto, o mesmo autor adverte que nem todos esses materiais têm o mesmo valor, destacando a palavra como material semiótico privilegiado do psiquismo (p. 52).

Santana (2008) busca em Kegl *et al.* a explicação da natureza dialógica dos gestos. Estes autores explicam, a partir da perspectiva gerativista, que a criação dos gestos é a prova da capacidade humana para linguagem e seu uso está relacionado com a ausência de *input* linguístico, mas a capacidade para linguagem é incapaz de, por si só, fazer surgirem os gestos. Estes só surgem na interação social. Quando a “mãe atribui significado a um gesto do filho, vocal e manual, este ganha um estatuto diferenciado: ele significa não só para a criança que o faz, mas também para o interlocutor que o interpreta” (p. 300). É na relação que os interlocutores negociam o significado do gesto e este se consolida pelo uso. O processo de significação só acontece se existe um elo formado entre o locutor e o interlocutor; este elo é o significado interpessoal dado ao material semiótico objetivado na comunicação, seja ele em forma de gesto, de sinais ou de palavras.

Os gestos, mesmo sendo compartilhados com um reduzido número de interlocutores, têm nesse grupo, um âmbito onde o processo semiótico é ativado pelos significados que são dados ao material simbólico produzido. Este processo caracteriza a natureza simbólica dos gestos e o *continuum* entre eles e a aquisição da língua. O gesto não é apenas um comportamento motor, mas um material simbólico que mantém com a linguagem uma relação interativa (SANTANA, 2008).

O sistema gestual possui sintaxe e morfologia muito simples, não permitindo a constituição de uma gramática plena como ocorre com a criança que é exposta à língua de sinais. Caron Padden e Tom Humphries (*apud* Sacks, 1998) afirmam ser impossível a invenção de uma língua no curto tempo de uma vida. Um sistema gestual, para se transformar em língua, necessita que mais de uma geração de usuários utilizem o código para que a gramática seja estabelecida. É necessário que o sistema seja passado à geração seguinte, desta forma se transformará em língua nativa. Dois exemplos são encontrados na literatura.

Bernardino (2000) cita o caso da língua de sinais da Nicarágua. Quando o governo desse país criou uma escola para surdos na capital, na década de 70, surdos de todo o país passaram a viver nessa instituição e a compartilhar seus gestos na comunicação. Aos poucos

esses gestos ganharam a sistematização para constituir a Língua Gestual Nicaraguense (Idioma de Señas da Nicarágua – ISN) que é uma língua em desenvolvimento. Senghas e colegas estudaram profundamente a emergência da ISN e identificaram diferenças quanto ao uso dos sinais por adultos e crianças constatando que na geração mais nova a língua está cada vez mais sistematizada gramaticalmente.

Goldin-Meadow (2005) cita o relato de Sandler e colegas sobre a comunidade de beduínos Al-Sayyid, fundada há 200 anos em Israel. Nas últimas três gerações nasceram 150 surdos, fazendo nascer também a Linguagem de Sinais Beduína Al-Sayyid (ABSL). A autora relata os diferentes estágios pelos quais a língua passou ao longo das três gerações, mostrando como as gerações seguintes se apropriaram dos parâmetros da língua tornando-os mais complexos. A autora conclui que a ABSL ainda não é uma língua madura e passa por modificações.

Os sistemas gestuais criados pelas pessoas surdas e compartilhados no seu entorno, tendem a ter existência apenas no espaço de tempo em que o surdo for vivo. Por não terem existência anterior, não carregam os valores culturais próprios das sociedades humanas e por não passarem a outra geração são incapazes de se estabelecer historicamente como resultado das interações humanas.

#### **4.2. A datilologia**

De acordo com o dicionário Houaiss, datilologia é a “comunicação através de sinais feitos com os dedos”. Esses sinais são constituídos pelo alfabeto manual e pelos algarismos através dos quais se podem escrever palavras numa modalidade perceptível pelos surdos. Cada letra do alfabeto manual corresponde a uma letra do alfabeto gráfico. Desta forma as palavras são escritas de acordo com sua grafia que possuem na língua oral uma vez que os sinais das línguas de sinais não têm escrita alfabética. Em artigos escritos entre 1925 e 1931, Vigotsky já cita a datilologia como alfabeto digital e instrumento cultural criado para que se realize o desenvolvimento cultural dos surdos (VIGOTSKY, 1997, p. 27-28).

A datilologia é também chamada de soletração manual ou digitação. A datilologia é normalmente utilizada para nomes próprios, siglas ou palavras novas que ainda não possuem o sinal correspondente na língua de sinais.

Como se trata da escrita de palavras, o processo envolvido na compreensão da datilologia é semelhante à leitura de palavras escritas das línguas orais, exigindo a

identificação individual das unidades (letras), bem como a compreensão do significado constituído pela palavra formada. Quanto à produção da escrita, é necessário o conhecimento da palavra que se quer escrever. Sem a referência sonora da palavra, normalmente a pessoa surda precisa saber a ordem correta das letras pela memorização da palavra escrita.

De forma ampla, pode-se afirmar que a datilologia é um recurso visomotor para escrita de palavras da língua oral.

A datilologia é articulada com os dedos em frente ao corpo, na altura do peito, podendo ser realizada com a mão direita ou esquerda em movimento de dentro para fora.

### **4.3. A escrita**

Para Vigotsky (2000) a história da escrita, não repete a história da fala. A semelhança é mais na aparência do que na essência. A escrita é uma função específica da linguagem que difere da fala em estrutura e modo de funcionamento (p. 312). Ela exige um desenvolvimento de um alto grau de abstração (LURIA, 1988). É uma linguagem de pensamento, de representação. Nela a criança deve abstrair o aspecto material e o sensorial da fala: simbolizar graficamente os símbolos sonoros. A maior dificuldade da escrita é o fato de que ela é apenas pensada e não pronunciada. Na linguagem escrita o destinatário não está presente ou não está em contato com aquele que escreve. A linguagem escrita é uma forma de enunciação e como tal tem um destinatário (BAKHTIN, 1981).

Ao escrever, o indivíduo está lidando com três modalidades da linguagem: a escrita, a linguagem interior e fala exterior. Para Vigotsky (2000), essas modalidades relacionam-se diferentemente em cada forma em que se manifestam. Por exemplo, a sintaxe diferencia-se na linguagem escrita, da linguagem fonética.

A linguagem falada é regulada em seu fluxo por uma situação dinâmica, que decorre inteiramente dela e transcorre segundo o tipo de processos motivados pela situação e condicionados pela situação. Na escrita nós somos forçados a criar a situação, ou melhor, a representá-la no pensamento. Em certo sentido, o emprego da linguagem escrita pressupõe uma linguagem falada, requer um tratamento mais independente, mais arbitrário e mais livre dessa situação (VIGOTSKY, 2000, p. 315).

O mesmo autor descreve os processos de construção da sintaxe nas formas como o indivíduo utiliza a linguagem. A forma sonora da palavra, pronunciada automaticamente, sem decomposição em sons particulares, tem de ser decomposta na escrita. Isto se deve ao fato de que a língua, em sua expressão escrita, tem com a linguagem interior uma relação diferente da

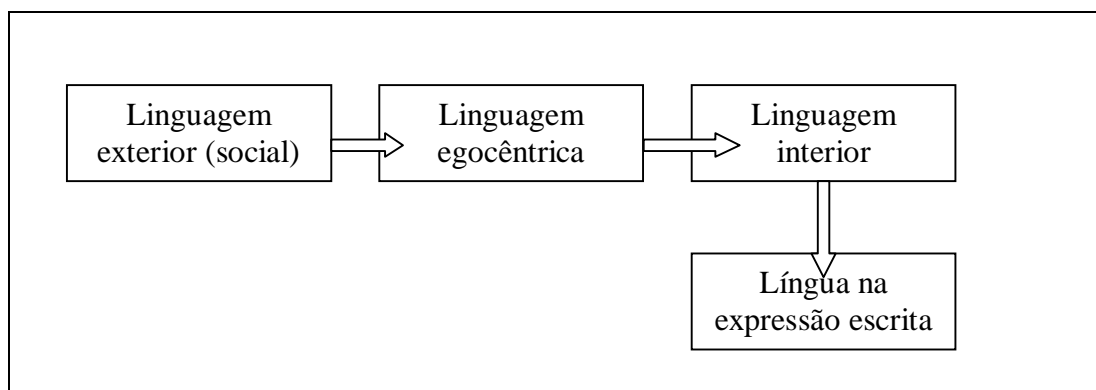
língua na expressão falada. Se a linguagem externa aparece na evolução antes da interna, a escrita, por sua vez, aparece depois da linguagem interior, já pressupondo a sua existência, mas a gramática do pensamento não coincide na linguagem interior e na escrita. A sintaxe da língua interior é bem diferente da sintaxe da língua escrita e da falada. Na linguagem interior ela é estenográfica, reduzida e abreviada em grau máximo, cheia de elipses, predicativa. Na língua falada tem-se a construção do todo e das unidades de significação, de forma espontânea, não arbitrária, inconsciente.

A sintaxe da escrita é desenvolvida em grau máximo, formalmente mais acabada até mesmo que a fala, não há elipses, deve ser reestruturada em todos os detalhes para que se torne inteligível ao interlocutor, o que se omite na fala deve obrigatoriamente ser expresso na escrita. É arbitrária, intencional e consciente.

Vigotsky (2000) concebe o início do aprendizado da escrita depois da aquisição da linguagem falada. Para ele o aprendizado da escrita pressupõe o desenvolvimento da linguagem interior. Tanto Vigotsky (2000) como Luria (1988) entendem que a criança necessita de estágios completados para aprendizagem da escrita. Para Luria, esses estágios se traduzem na capacidade de diferenciar instrumentos. Ela deve ser capaz de diferenciar as coisas que representam interesses para ela das coisas que têm apenas valor instrumental, ou seja, servem de auxílio para o alcance de outros objetivos, pois a escrita é um instrumento cultural cuja função é possibilitar ao homem a representação de uma ideia, de um conceito ou de uma frase, cujo registro desempenha um papel funcional auxiliar que substitui a memória do homem, nesse sentido a escrita serve de auxiliar para o alcance de outros objetivos, não sendo um fim em si mesma.

Vigotsky declara que o processo da escrita começa quando a criança ainda apresenta acentuada divergência entre os níveis de atividade espontânea (não arbitrária, próprias da língua falada) da atividade abstrata (intencional, exigida pela língua escrita). Para ele, a história da língua escrita não repete a história da língua falada. Conforme podemos abstrair dos seus estudos sobre o desenvolvimento da linguagem, poderíamos representar as duas histórias da seguinte forma:





**Figura 1: desenvolvimento da linguagem**

No caso da surdez, não podemos deixar de considerar suas especificidades no que diz respeito à aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita.

Lodi, Harrison e Campos (2002) afirmam que “o signo escrito não teve origem, assim, na palavra, como uma tradução, mas sim nos aspectos visuais do mundo e, através dele, as primeiras marcas das sociedades que se estruturaram em torno do visual” (p. 38). A autora conclui que a escrita passou por fases no seu desenvolvimento até se relacionar com a palavra, perdendo sua autonomia inicial quando se voltava apenas para o visual.

Vários autores procuram estabelecer a relação entre a estrutura da língua de sinais e os possíveis reflexos na escrita do português pelo aluno surdo (FERNANDES, 2005; GUARINELLO, 2007; LODI, 2002, 2004; 2007; QUADROS, 2006; LIMA-SALLES, 2004; SILVA, 2001), além das dificuldades relacionadas à impossibilidade de acesso à modalidade oral da língua portuguesa (ALMEIDA, 2000) que produziriam os maiores desafios a serem enfrentados pelos surdos na construção da escrita.

Esses autores alertam para o fato de que o ensino da leitura e escrita para surdos tenha que considerar suas formas próprias de se relacionar com o mundo e, a partir delas, se possa construir uma proposta pedagógica que atenda às especificidades desse alunado. Isto, certamente, redundará numa ressignificação das práticas que estão em uso e possibilitará uma compreensão do sujeito surdo tendo como ponto de partida suas especificidades linguísticas e as possibilidades de desenvolvimento a partir das rotas alternativas que se possam construir para integrá-los de forma competente no círculo das rotinas partilhadas pelos demais alunos.

#### 4.4. Os sinais

Em razão de já termos abordado a língua de sinais nos dois capítulos anteriores, ressaltando suas características linguísticas e seu valor como ferramenta cultural, nos deteremos apenas em caracterizar o nível fonológico. Para Quadros (2004) “fonologia das línguas de sinais é o ramo da linguística que objetiva identificar a estrutura e a organização dos constituintes fonológicos” (p. 47). Nosso objetivo é apenas explanar as unidades mínimas que compõem o nível de articulação dos sinais para melhor entendimento da análise dos resultados.

Segundo Lacerda (1998, p. 68-80):

Ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL), Stokoe encontra uma estrutura que, de muitos modos, se assemelha àquela das línguas orais. Argumenta que, assim como da combinação de um número restrito de sons (fonemas) cria-se um número vastíssimo de unidades dotadas de significado (palavras), com a combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual (queremas) pode-se produzir um grande número de unidades com significados (sinais). Propôs também em sua análise que um sinal pode ser decomposto em três parâmetros básicos: O *lugar* no espaço onde as mãos se movem, a *configuração* da(s) mão(s) ao realizar o sinal e o *movimento* da(s) mão(s) ao realizar o sinal, sendo estes então os ‘traços distintivos’ dos sinais.

Com o avanço dos estudos linguísticos, outros parâmetros foram determinados. Quadros (2004) descreve cinco parâmetros do nível fonológico, que se refere à articulação do sinal:

- Configuração de Mãos (CM): são as formas assumidas pela (s) mão (s) na articulação do sinal. Essa forma pode representar uma letra do alfabeto manual, um número ou ser uma forma independente dessas. Por exemplo, há vários sinais com a mão configurada em “L”: [TRABALHO]<sup>6</sup>, [PRIMO]<sup>7</sup>. Neste caso, o parâmetro CM é o mesmo, contudo há variação de um ou mais parâmetros em cada sinal. Em [TRABALHO] e [PRIMO] são iguais os parâmetros: configuração de mão (CM) e movimento (M), porém o ponto de articulação de [TRABALHO] é neutro e [PRIMO] é articulado no abdômen.

<sup>6</sup> TRABALHO: mãos em L horizontal, palmas para baixo, na altura da cintura. Movê-las, alternadamente, para frente e para trás, duas vezes (CAPOVILA, 2001, p. 1.264).

<sup>7</sup> PRIMO: mãos em L horizontal, palmas para baixo. Movê-las, alternadamente, tocando no abdômen, na altura da cintura (descrição).

- Movimento (M): os sinais podem ter movimento ou não, exemplo: [ALUNO]<sup>8</sup> é um sinal que não tem movimento. Às vezes o movimento indica a direcionalidade do verbo, em [PERGUNTAR]<sup>9</sup>, o movimento e sua direção indicam se o falante está perguntando ou sendo perguntado. Aspectos como a velocidade, a direção e a frequência do movimento podem alterar o significado do item lexical.
- Locação (L) define o Ponto de Articulação (PA). Para Friedman (*apud* QUADROS, 2004, p. 57), locação “é aquela área no corpo ou no espaço de articulação definido pelo corpo em que ou perto do qual o sinal é articulado”. Para Quadros (2004), “algumas áreas são mais definidas, como a ponta do nariz, e outras são mais abrangentes, como a frente do tórax” (p. 57). As locações dividem-se em quatro regiões principais: cabeça, tronco, mão e espaço neutro. O espaço neutro é definido quando, na articulação do sinal, não há contato das mãos com o corpo. [TRABALHO] é articulado no espaço neutro, enquanto na articulação de [PRIMO], há toques no abdômen.
- Orientação da mão (O): “é a direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal” (QUADROS, 2004, p. 59) São seis os tipos de orientação da palma da mão: para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para a direita ou para esquerda.
- Expressões não-manuais (ENM): “movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco” que fazem a “marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais” (QUADROS, 2004, p. 60).

Este capítulo procurou mostrar as características dos gestos, datilologia, escrita e língua de sinais na perspectiva que queremos abordar ao analisar os resultados obtidos com os sujeitos dessa pesquisa.

<sup>8</sup> ALUNO: mão direita em A. Encostar o polegar na parte superior externa do braço esquerdo. (descrição).

<sup>9</sup> PERGUNTAR: mão esquerda horizontal aberta, palma para a direita; mão direita em D horizontal, palma para baixo, indicador apontando para frente, lateral do indicador direito tocando a base do pulso esquerdo. Mover a mão direita para frente (CAPOVILLA, 2001 p. 1.033).

PERGUNTAR-ME: mão esquerda horizontal aberta, palma para a direita; mão direita em D horizontal, indicador para trás, palma para a direita, tocando as pontas dos dedos esquerdos. Mover a mão direita em direção ao pulso esquerdo (Id., p. 1.033).

### **III. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS**

---

#### **1. Objetivo Geral**

Analisar o processo de construção de significados nas interações de surdos adultos que estão em fase de aquisição simultânea de língua de sinais e da língua portuguesa na modalidade escrita.

#### **2. Objetivos Específicos**

- a) Identificar a natureza dos elementos sígnicos utilizados pelos sujeitos da pesquisa em suas interações.
- b) Analisar características do desenvolvimento linguístico, considerando as especificidades da língua de sinais e dos sujeitos envolvidos.
- c) Analisar aspectos da modalidade visoespacial da língua de sinais e sua manifestação na construção do significado dos enunciados falados e escritos.
- d) Identificar aspectos da prática pedagógica favoráveis à construção de significados no processo de aquisição da primeira língua pelos surdos adultos.

#### **3. Método**

Estudos sobre as interações verbais têm contribuído de forma significativa para a construção do conhecimento (SIMÃO, 2004). Queremos tomar de empréstimo esta constatação para construir uma fundamentação sobre a linha metodológica que esperamos implementar nesta pesquisa, desvendando processos de significação que envolvem o desenvolvimento da linguagem na aquisição tardia da língua de sinais por adultos surdos.

Segundo Kelman (2005), historicamente a Filosofia era entendida como a ciência que fornecia os fundamentos necessários aos estudos sobre o desenvolvimento humano. Na contemporaneidade, principalmente a partir do início do sec. XX, novas áreas de estudo vieram dar suas contribuições, como a sociologia e a antropologia. Nesse sentido, a cultura vem sendo inserida nesses estudos, reconhecendo-se “a associação entre fenômenos psicológicos e processos culturais, no sentido de que os primeiros são de certa forma, constituído pelos últimos” (p.23).

Atualmente, os “estudos sobre o desenvolvimento tentam explicar, prever, descrever e interpretar comportamentos que ocorrem nos diferentes contextos que influenciam o indivíduo, tais como família, escola, condição socioeconômica, etnia e cultura.” (p.23) procurando explicar quais as relações estabelecidas em cada contexto que propiciam a constituição desses indivíduos.

Esta perspectiva, denominada sociocultural, concebe que o desenvolvimento humano ocorre na relação com a cultura e procura compreender “as formas pelas quais os fenômenos psicológicos são parte da vida cultural e são interdependentes com outros fenômenos culturais” (p. 23).

Para Kelman (ibidem), a perspectiva sociocultural construtivista foi influenciada por vários autores: Baldwin, Janet, Mead, Vigotsky, Piaget e Wallon. Para Vigotsky, as peculiaridades do homem não devem ser procuradas na alma, nem no íntimo, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas, pois junto com hereditariedade, a influência da experiência passada, a transmissão e assimilação da experiência são fatores que contribuem para o desenvolvimento da atividade psíquica.

Vigotsky (2002) estabeleceu dois conceitos que são a chave para a compreensão dos mecanismos de desenvolvimento mental: a internalização e a mediação. O primeiro diz respeito à reconstrução das formas culturais de comportamento pela atividade psicológica tendo como base os signos e o segundo se refere ao papel desempenhado pelos membros mais experientes de uma cultura na transmissão do conhecimento historicamente construído.

Em ambos os conceitos está presente a influência do meio social sobre o indivíduo, caracterizando a natureza sociogenética do desenvolvimento. “[G]enética porque é evolutiva e desenvolvimental e social, porque enfatiza a determinação histórica e cultural das formas de pensamento e simbolização” (KELMAN, 2005, p. 29). Ainda na mesma página, a autora conclui:

A estrutura das funções psicológicas é derivada de relações sociais que existem externas ao indivíduo e que representam um conjunto de relações sociais coletivas entre pessoas. Constituem-se em uma transferência para a personalidade de funções externas, uma relação internalizada de ordem social que constitui a base da estrutura da personalidade. Esses processos internalizados medem futuros encontros com o ambiente social, que, por sua vez, moldam a experiência individual, adquirida a partir das percepções, emoções, idéias e imaginação, mediando um encontro entre o indivíduo e o mundo social.

A perspectiva sociogenética não nega a existência de um sujeito ativo que age na construção de seu desenvolvimento. Vigotsky (2000) reconhece a existência de fatores intra e interpsicológicos que colaboram mutuamente com o desenvolvimento. Nesse sentido, o

indivíduo recebe do meio social, pela mediação, os valores, conceitos, modos de ser e de agir, elaborando visões complexas da realidade constituída pelas quais estabelece sua experiência histórica.

Considerando os pressupostos acima, esta pesquisa segue a perspectiva sociocultural, direcionada para as interações no contexto de sala de aula.

Pela forma como irá lidar com os dados, é uma pesquisa qualitativa.

Favorito (2006), apoiada em Mason (1997), resume os principais aspectos da pesquisa qualitativa, a qual pressupõe:

- a) Uma posição interpretativista, que focaliza os significados sociais ou interpretações, práticas e discursos produzidos sobre o mundo social.
- b) Métodos de geração de registros flexíveis e sensíveis ao contexto social.
- c) Produção de interpretações com base em dados contextualizados e em “formas holísticas de análise e explanação articuladas com a visão ontológica e epistemológica dos pesquisados cujas escolhas não são neutras e, portanto revelam uma forma particular de recortar o mundo social” (p. 139).
- d) Uma prática ética com relação aos atores sociais envolvidos num micro-contexto escolhido para o estudo.

Com base em Mason (1997) e Erickson (1989), Favorito (2006) conclui que, para a pesquisa de base interpretativista, a verdade não é única e o significado é sempre relacionado a um conjunto de fatores que atuam objetiva e subjetivamente. Nesse sentido o pesquisador é, também, envolvido e participante da pesquisa. Sua observação e interpretação não são neutras, mas marcadas pela sua ontologia e pela epistemologia que orienta a pesquisa.

Gamboa (2007) esclarece que o termo “pesquisa qualitativa” não se define tanto pela forma ou pelos métodos e técnicas empregadas, mas pelo tratamento dos dados e informações quando colocados numa dimensão compreensiva, iluminada pela epistemologia, pela compreensão de mundo, pela visão do sujeito que orientam o pesquisador. As mesmas técnicas podem ser articuladas de maneira diferente, dependendo do enfoque epistemológico da pesquisa.

Ao dizer-se qualitativa, esta pesquisa parte do pressuposto que o ser humano é único e se constitui na complexidade de processos intra e interpessoais, não podendo ser determinado segundo padrões definidos a partir de modelos científicos, mas, em cada momento do seu desenvolvimento, revela singularidades que podem ser explicadas considerando sua história pessoal e a história do meio social onde se encontra inserido.

Vigotsky (1983) considera importante que a técnica e organização da investigação estejam de acordo com o conteúdo que se estuda. “O objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita (...). O método precisa ser adequado ao objeto que se estuda (p. 47). Diante do exposto e tendo em vista nossas pretensões, expressas nos objetivos, este trabalho se caracteriza como pesquisa qualitativa, valendo-se da análise microgenética para interpretação dos dados.

### **3.1. A análise microgenética**

A análise microgenética é uma metodologia largamente aplicada em pesquisas envolvendo o desenvolvimento humano. Na sua origem, no início do século XX, o modo utilizado por alguns pesquisadores para investigar o comportamento humano deu origem a uma forma bem particular de relação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, transformando a mudança comportamental em objeto de investigação.

Esses pesquisadores realizaram a reprodução de fenômenos do comportamento em laboratório na tentativa de captar o momento da mudança bem como entender sua relação dinâmica. Observaram de forma intensiva e detalhada o comportamento humano diante de desafios, em ambientes naturais – Piaget - ou em laboratório – Vigotsky, Piaget, Werner.

Seguindo diferentes pressupostos filosóficos para explicar a gênese da mudança comportamental, esses pesquisadores utilizaram uma forma de pesquisar que apresentou características comuns nos diversos estudos em que foi aplicada. Rossetti-Ferreira (2008) assinala tais características: 1) as observações se dariam ao longo de todo um período de desenvolvimento do processo sob investigação; 2) a realização de um alto número de observações em termos de densidade; 3) análise intensiva dos dados.

Podemos encontrar nesses três pesquisadores do século passado, a construção de um caminho metodológico que hoje se caracteriza como análise microgenética: (LAVELLI; PANTOJA; HSU; MESSINGER & FOGEL, 2005).

Vigotsky, alegadamente comprometido com a filosofia marxista, concebe o desenvolvimento como uma dinâmica intimamente atada ao contexto social. Sua forma de analisar o comportamento é bastante ampla, integrando diferentes dimensões. Sua atenção ao nível macro do desenvolvimento percorre a evolução histórica em que este ganha significado dentro dos acontecimentos que envolveram as formas de adaptação do homem ao meio.

Na sua preocupação com a constituição histórica do homem, tece uma cadeia de estruturas que agem conjuntamente sobre o indivíduo. O desenvolvimento biológico é apenas

uma instância do ser humano incapaz de, por si só, elevá-lo à condição humana. A dimensão social é quem promove os meios e recursos para que o desenvolvimento seja iniciado pela apropriação de instrumentos culturais que propiciarão o salto qualitativo onde a forma de agir do homem se diferencia da forma de agir dos animais, pela mediação simbólica.

Vigotsky prognosticou a emergência de um tipo especificamente humano na trajetória filogenética e, no nível ontogenético, diferenciou o comportamento primitivo da criança do comportamento dos adultos por meio de experimentos em que as formas mecanizadas de reação foram analisadas desde sua origem. Ele atentou para as minúcias ao investigar as diferentes formas assumidas pelo comportamento de crianças durante a realização de experimentos (VIGOTSKY, 2002).

Essas várias dimensões abordadas, entretanto, não são âmbitos estanques do desenvolvimento, mas a unidade analisada carrega características e propriedades do todo. Vigotsky opõe-se ao fracionamento do objeto de estudo em partes isoladas, ele não vê o processo como a soma de elementos separados.

Góes (2002), baseada no estudo de Wertsch (1985), assinala características da análise microgenética que podem ser abstraídas das proposições e pesquisas de Vigotsky:

Acompanhamento minucioso da formação de um processo, detalhando as ações dos sujeitos e as relações interpessoais, dentro de um curto espaço de tempo. Essa duração corresponde a uma ou poucas sessões, em delineamentos planejados ou a curtos segmentos interativos, em situações naturais. (...) É uma forma de identificar transições genéticas, ou seja, a transformação nas ações dos sujeitos e a passagem do funcionamento intersubjetivo para o intrassubjetivo (p. 14-15).

Ao estudar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Vigotsky (1983) criticou os métodos utilizados na sua época. Para ele, a decomposição dos processos em partes, fazia com que se perdesse a essência e as propriedades complexas do todo. Sua explicação consistia em demonstrar que a parte carregava a essência do todo e só poderia ser entendida, procurando-se a gênese dos processos que levaram a constituição do todo. Para isto, não se poderia estudar as características biológicas visíveis e mensuráveis da parte, mas buscar entender seu processo de constituição histórica pelo qual se formou aquela instância que se pretende investigar.

Vigotsky (*apud* Kelman, 2005) percebeu que desdobramentos de atos psicológicos ocorriam em questão de segundos e era preciso estar atento para observar e compreender mudanças significativas a partir da análise dos detalhes de determinado processo, os quais representavam momentos de mudança no desenvolvimento.



Kelman e Branco (2004) relatam a utilização da análise microgenética em pesquisa realizada com alunos surdos, objetivando conhecer processos de comunicação e metacomunicação na interação professor/aluno e aluno/aluno. Para as autoras “apesar de exigir um longo trabalho com o corpus de dados obtidos através de registro de observações, é a metodologia que melhor permite identificar e analisar o fenômeno das interações em sala de aula.” Apoiadas em Maciel (2000), as autoras concluem que a análise microgenética permite entender a dinâmica das interações verbais e não-verbais entre professores, sendo possível conhecer os processos de mudanças pelos quais passam os indivíduos pela análise do fluxo interativo.

A análise microgenética na matriz sociocultural concebe a natureza multidimensional do desenvolvimento humano. Fica clara também a direção deste desenvolvimento: sua origem é social. As formas assumidas pelo indivíduo são primeiramente geradas no contexto social.

No experimento com crianças, Vigotsky identificou que suas respostas eram primeiramente apoiadas nos signos dados para depois serem guiadas por signos internos.

Werner (VALSINER, 2005) se preocupou com o nível microgenético ao observar atentamente os elementos envolvidos na percepção do ritmo musical. Observou as mudanças ocorridas em decorrência das aquisições e as atividades subjetivas dos indivíduos pesquisados. No nível ontogenético, ele estabeleceu diferenças entre o comportamento de crianças de acordo com faixas etárias.

Sua contribuição pode ser compreendida em termos metodológicos: seu trabalho empírico, a reconstrução do fenômeno em laboratório, sua forma de captar os detalhes. Werner considerou a natureza interdependente dos sentidos na percepção de estímulos rítmicos. Neste ponto, seu trabalho parece admitir um princípio dialético observado por Vigotsky de que elementos não podem ser vistos isoladamente porque estão em movimento constante e possuem propriedades complexas que, analisadas de *per se*, não podem explicar a origem e diferença entre processos orgânicos e culturais, pois sua ação é conjunta e interdependente.

Piaget também considerou a natureza interdependente entre o biológico e o cultural, entretanto sua ênfase recaiu sobre o biológico; para ele a maturação orgânica era fundamental para que o processo de desenvolvimento se realizasse. Sua forma de pesquisar também considerou a relação entre o micro e o macro desenvolvimento.

Sua contribuição no campo ontogenético foi considerável. Piaget estabeleceu estágios de desenvolvimento cognitivo a partir das experiências realizadas, definindo as características de períodos mais ou menos fixos na constituição da inteligência da criança.

Lavelli et al. (2005) aponta uma série de vantagens do uso da abordagem microgenética. Concordando com Kelman e Branco (2004), acreditamos que este caminho metodológico empregado nos estudos envolvendo a língua de sinais em contexto de interação, provê os procedimentos necessários à integração do investigador com os fenômenos investigados.

No estudo da surdez, a análise microgenética oferece possibilidade de observação dos elementos sógnicos articulados em forma de gestos e sinais que são usados para comunicar significados no contexto da interação. Um sinal pode entrar no repertório de forma rápida ou passar por um período de transformação, onde gestos miméticos participam de sua constituição em virtude da sua forma ou do seu significado.

O registro gravado permite a análise dos parâmetros da língua que podem ser identificados na articulação, e, particularmente no estudo que envolve aquisição da língua de sinais, podem-se estabelecer relações entre a forma articulada e as intenções comunicativas do falante, construindo-se uma história da articulação de um sinal específico.

Além dos aspectos citados por Rosseti-Ferreira nos trabalhos de Vigotski, Werner e Piaget, encontramos outras características comuns: a reconstituição do fenômeno em laboratório, a observação direta, a atenção aos detalhes, a descrição detalhada, a explicação do fenômeno, a percepção da mudança passo-a-passo, o foco no processo e não no produto, dentre outros.

Vimos também que cada pesquisador tem um compromisso teórico dentro do qual seus achados ganham significado. Concluimos então, que a análise microgenética é útil no estudo de processos dialógicos no campo da surdez, onde os gestos e a língua de sinais são usados na comunicação e significação, possibilitando a identificação dos processos de mudança no desenvolvimento dos aprendizes.

As unidades básicas de análise serão os enunciados. Estes serão analisados considerando os diferentes elementos sógnicos utilizados pelos alunos, tais como, gestos, sinais, datilologia e escrita por não negar seu valor simbólico e semiótico e considerar que os sentidos manifestos nem sempre são aqueles dados pela comunidade de falantes, surdos ou ouvintes, mas estão no contexto em que a interação dialógica acontece. “Se a atividade mental tem um sentido, se ela pode ser compreendida e explicada, ela deve ser analisada por intermédio do signo real ou tangível” (BAKHTIN, 1981, p. 51).

### 3.2. Local

A pesquisa foi realizada numa Organização não Governamental do Distrito Federal, que atende surdos e familiares em diversos projetos, dentre eles, a alfabetização de adultos surdos. É uma instituição filantrópica que presta assistência aos surdos e suas famílias, oferecendo atendimentos de colocação e acompanhamento no mercado de trabalho, atendimento pedagógico, apoio psicológico e jurídico, acompanhamento acadêmico, cursos de língua de sinais e formação de professores.

O projeto de letramento de surdos adultos vem sendo desenvolvido desde 2001. O projeto foi motivado pela busca de familiares que procuravam apoio para adultos surdos isolados do contexto familiar porque não se comunicavam e não tinham habilidades na vida diária necessárias para realizar, com autonomia, uma pequena compra, ir ao médico, pegar um ônibus, trabalhar, reconhecer valores, dentre outros, nem sabiam ler e escrever.

### 3.3. Os sujeitos

Os sujeitos dessa pesquisa são os alunos de uma turma de alfabetização de adultos surdos. São quatro adultos com surdez neurossensorial bilateral profunda, com idades de 35 a 53 anos. Três do sexo masculino e uma do sexo feminino. Para caracterizá-los utilizaremos dados retirados dos relatos da professora responsável pela turma.

Apesar da idade avançada, apenas um tem emprego, só um teve um relacionamento conjugal de dois anos do qual teve um filho. Dos quatro, apenas um estudou na infância numa instituição para deficientes mentais. Outros dois tiveram passagens rápidas pela escola e não permaneceram porque as instituições não tinham atendimentos apropriados às suas necessidades. Todos nasceram no Distrito Federal.

Todos os nomes utilizados são fictícios para resguardar suas identidades.

<b>Identificação dos sujeitos</b>	<b>Idade em 2009</b>	<b>Escolarização na infância</b>	<b>Tempo na escola atual.</b>
Antônio	53 anos	Alguns meses na escola regular.	7 anos
Juliano	37 anos	Sem escolarização na infância	6 anos
Sofia	35 anos	Estudou na APAE e em escola regular.	1 ano
José	48 anos	Pouco mais de um ano	1,5 ano

**Figura 2: Caracterização dos sujeitos**

A seguir, apresentamos o relato feito pela professora da turma sobre cada um dos alunos:

### **Antônio: 53 anos.**

Frequenta a Instituição há 6\7 anos. Aqui chegou fazendo uso de gestos familiares. Hoje, faz um bom uso de Libras. Já avançou e superou a fase de repetir os sinais/gestos. Consegue expressar sentimentos e opiniões utilizando-se tanto de gestos quanto de sinais.

É comum chegar à Instituição relatando criticamente acontecimentos que presenciou em seu trajeto. Exprime sentimentos de repulsa por atos de violência no trânsito, como freadas bruscas, discussões entre motoristas, pequenos acidentes diários. Este é um assunto que atrai sua atenção: modelos e cores de carros, preços, tipos de marchas, trânsito. Este assunto tem aberto inúmeras possibilidades de aprendizagem, pois pretende fazer exames para adquirir carteira de habilitação. Tem providenciado sozinho, todos os trâmites normais para esta finalidade: exames, aulas e toda a documentação necessária. Faz pesquisa de mercado para ver o preço dos carros. Deseja comprar um Corsa e tem preferência pela cor vermelha. Expressa seus desejos utilizando-se de sinais, gestos e da língua portuguesa, escrevendo palavras esparsas, fora de frases, porém dentro de um contexto adequado.

Em atividades de classe demonstra insegurança, medo de errar e fuga. Sempre que lhe é apresentado algum problema que exija mais elaboração faz sinais de que está com dor em algum lugar: ou nas costas, ou nos olhos...

Quando erra, sinaliza responsabilizando os colegas pelo seu erro. Perde a paciência com certa frequência. Sempre que solicito para que insista em determinada atividade em que apresenta alguma dificuldade, ele se irrita, fica vermelho e desvia o olhar do meu. Evita o contato com o olhar. Interpreto esta fuga do olhar como uma recusa em reconhecer suas dificuldades.

Consegue entender e responder perguntas. Não mais repete os sinais do interlocutor. Apresenta familiaridade com os cálculos. Tem prazer em demonstrar o que sabe.

A turma o toma como modelo, principalmente o J (Sujeito 2), com quem convive há mais tempo.

É o aluno que melhor uso faz de seu desenvolvimento escolar. Talvez porque lhe seja dada a oportunidade de mostrar autonomia. Trabalha e tem liberdade de ir e vir.

Entende bem as comunicações que são feitas pessoalmente, não havendo necessidade de entrar em contato com a família em ocasiões especiais, tais como em programações de visitas culturais, feriados.

### **Juliano - 37 anos**

Frequenta a Instituição há 5\6 anos. Não domina a Libras. Comunica-se mais por gestos. Tem ótima expressão corporal. Conhece o alfabeto da Libras, mas não faz uso espontâneo. Apenas copia e escreve o que lhe é ditado\ sinalizado.

Tem ótima memória visual. Uma vez apresentada uma palavra, ele a memoriza, porém não consegue fazer uso prático de seu conhecimento. Não contextualiza.

Sempre que faço um sinal para que escreva, eu consigo "ler" seus pensamentos, já que sinaliza toda sua elaboração mental.

Não tem autoria. Prefere copiar. A primeira reação dele ao ser inquirido é olhar para o colega A (Sujeito 1), para tentar captar a resposta. Não confia no que sabe.

Não tem autonomia para ir e vir. Está sempre acompanhado por outra pessoa da família.

Precisamos trabalhar sua postura no andar. Seu comportamento no andar era como o de uma criança: andava se arrastando nas paredes do corredor ou então imitando carrinho. Como bastou que eu mostrasse o certo apenas uma vez para que adquirisse nova postura, acredito que o que faltava era que alguém o ensinasse. Não era uma questão de postura ou de conduta típica.

Assim também acontecia na hora do lanche, em que ele comia vorazmente, sem se preocupar com o outro, deixando muitas vezes os colegas sem lanche. Bastou que se explicasse uma vez que ele mudou o comportamento.

Tem hábitos de higiene bastante arraigados: lava as mãos antes e escova os dentes após o lanche, infalivelmente.

### **Sofia - 35 anos.**

Chegou ao projeto em 2009. Já sabia escrever o nome completo, porém não conhecia nem o alfabeto, nem os algarismos em Libras. A comunicação era (e continua sendo) em gestos, mesclados com sinais da Libras.

Após este tempo de frequência no projeto, houve visível desenvolvimento na comunicação em Libras. Apesar de não usar corretamente os sinais, entende os comandos e instruções. Não repete os sinais da professora. Entende a alternância dialógica. Sabe quando espera a resposta dela.

Já adquiriu autonomia para ir e vir sozinha no trajeto casa-Instituição-casa. Pega o metrô e, quando saímos a passeio, fica na rodoviária, sem necessidade de que alguém a oriente sobre que ônibus pegar. É ela também que organiza o lanche da turma. Mostra no relógio dela a hora do intervalo e também a hora da saída. Por mais que esteja concentrada no trabalho, na hora exata, avisa de sua saída.

Ainda não sabe todo o alfabeto, principalmente a seqüência. Já conhece os algarismos.

Digita seu nome, o dos colegas e da professora. Utiliza os sinais que identificam os outros professores e colegas, inclusive os de outras turmas.

Demonstra insegurança no momento do registro de alguma atividade. Mesmo a professora indicando que o que ela está sinalizando está certo, demonstra medo de registrar no caderno. Não gosta quando erra. Se errar mais de uma vez, resiste em continuar fazendo o exercício. No início do ano, chorava quando errava. Hoje, apenas demonstra insatisfação e faz sinal de negação com a cabeça. Interpreto como sendo uma dificuldade de aceitar os próprios erros ou de vê-los sendo apontados. Não demonstra muita preocupação com o fato de os colegas verem seu erro. Sua preocupação maior é consigo mesma ou com a interferência da professora. Não tenta se justificar. Apenas nega com a cabeça.

Quando acerta, encara com naturalidade e, muitas vezes, aponta para a própria cabeça como que dizendo: “eu penso!”

### **José - 48 anos**

Chegou ao projeto em 2008, já sabendo escrever o próprio nome e o seu sinal, porém não conhecia as configurações de mãos do alfabeto digital. Hoje, já as conhece, mas não na seqüência.

Apresenta muita dificuldade com as configurações de mãos. Suas tentativas denotam falta de firmeza, de definição. Estou observando para saber se isto se deve ao seu tipo físico (mãos gordas e dedos curtos e grossos), à sua deficiência visual (é mono ocular) ou se é uma dificuldade decorrente da idade do aprendizado.

Não mantém o olhar. Costuma desviá-lo para ver a reação de seus colegas. Constantemente, é preciso atrair a atenção de seu olhar para que acompanhe os comandos e as explicações. Mas, quando tem uma tarefa a cumprir, concentra-se sem maiores problemas. Mantém a atenção.

Possui autonomia de ir e vir. Já morou só. Compra jornal popular diariamente e é capaz de reproduzir os casos que vê ali, principalmente os policiais, como os de morte por violência. O jornal tem sido um instrumento para seu aprendizado. Somente pelo jornal é que o aluno entendeu o que é um cabeçalho. Ele já utiliza os sinais dos dias da semana corretamente.

No campo social ele apresentou grande desenvolvimento, pois quando chegou tinha comportamentos inadequados para o local. Como vivia sozinho, freqüentava uma casa noturna onde se vende sexo. Segundo a irmã, lá ele era tratado como o “bobo da corte” e executava trabalhos espontaneamente. Na Instituição, fazia desenhos relativos a sexo, chamava a atenção dos colegas para as mulheres.

Hoje, já não apresenta mais este comportamento. Há inclusive relatos de que ele sente-se responsável pelas moças quando saímos para algum evento cultural. Cuida delas com zelo e se aborrece quando alguém se afasta do grupo e fala com desconhecidos.

### **A docência da turma**

A turma possui quatro professores fixos, mas ocasionalmente é atendida por outros docentes.

#### **Professor 1:**

É a professora responsável pela condução do trabalho pedagógico como um todo e fica com a turma dois dias por semana. O trabalho de alfabetização fica sob sua responsabilidade.

#### **Professor 2:**

É um professor surdo. Sua responsabilidade é com o desenvolvimento da língua de sinais.

#### **Professor 3:**

Professor de música. Desenvolve trabalho relacionado à percepção de sons e ritmos.

#### **Professor 4:**

Professor de arte. Desenvolve trabalho de pintura e trabalhos manuais.

### **3.4. O Campo de pesquisa**

A escolha do tema se insere no contexto das atividades profissionais e formação acadêmica da pesquisadora. Assim, há uma similaridade com o que aconselha Triviños (2008) de que, particularmente na área da educação, o tema da pesquisa deve surgir no contexto da prática cotidiana da área de formação do pesquisador, pois a formação confere segurança na movimentação e a prática cotidiana ajuda a alcançar a clareza necessária na delimitação e resolução do problema.

O problema foi formulado a partir da própria vivência da pesquisadora juntamente com colegas que atuam na mesma área de ensino e das indagações e questionamentos que emergiram na interação com os alunos. Tais vivências possibilitaram uma exploração do problema, fazendo-se sentir fortemente a necessidade de esclarecimentos para o que se apresentava no processo de letramento de alunos surdos adultos e que ainda não encontrava resposta na literatura. Dessa forma, o campo da pesquisa insere-se no âmbito do desenvolvimento humano, nas formas de estabelecimento da interação onde o sistema simbólico está sendo adquirido.

Do ponto de vista metodológico, não foi realizado inicialmente nenhum diagnóstico sistemático, por meio de questionários ou entrevistas. O problema foi se constituindo ao longo

do fazer pedagógico. As informações sobre as condições para realização da pesquisa foram colhidas no contato informal, em conversas com os demais membros do corpo docente e direção da instituição onde se realiza a pesquisa por ser o local de trabalho da pesquisadora.

### 3.5. Instrumentos e procedimentos

Para a construção dos dados, foram feitas observações, registradas através de instrumento, o Protocolo de Observações, Interações & Atividades - o POIA (anexo), diário de pesquisa e gravações em vídeo. As gravações foram realizadas no período de um ano, compreendendo o segundo semestre de 2008 e o primeiro semestre de 2009. Também foram feitas entrevistas com os familiares.

O *corpus* é constituído pelo conjunto dos seguintes materiais:

- a) Protocolo de Observações, Interações e Atividades: preenchido a cada sessão de observação, este instrumento possui duas colunas, numa são registrados todos os acontecimentos da aula e na outra, são registradas as impressões, interpretações e possíveis abordagens teóricas pela pesquisadora (CRESWELL, 1998). O Anexo I mostra o modelo de protocolo utilizado.
- b) Transcrições de episódios considerados representativos de uma categoria que foram registrados por vídeogravação. A intenção da pesquisadora era de fazer a transcrição de todas as observações. Entretanto isto se mostrou impossível, dado que um minuto de filmagem exigia aproximadamente uma hora de trabalho para transcrição. Assim, nem todos os episódios foram transcritos, mas foram transcritos mais episódios que os analisados.
- c) Diário de pesquisa: onde estão registrados os fatos relativos ao andamento da pesquisa, as questões suscitadas, os sentimentos da pesquisadora e suas impressões particulares sobre os fatos afetos à pesquisa.
- d) Vídeogravações: Um conjunto de 12 DVDs (DVD-R) com capacidade de 4.7 GB cada um, de um total de 18 sessões de observação, com duração de 2 a 4 horas cada uma. Muitas sequências foram desprezadas no momento de armazenagem dos dados em virtude do espaço requerido para isto. O Anexo II mostra o quadro de materiais registrados em vídeogravação durante a construção dos dados.
- e) Quatro entrevistas gravadas em fita K7, totalizando aproximadamente quatro horas de gravação. O roteiro utilizado se encontra no Anexo IV.
- f) Um conjunto de 22 fotografias de atividades realizadas pelos alunos.

- g) Sete Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelas famílias e pelos alunos não interditados judicialmente. O Anexo III mostra o modelo do Termo de Consentimento.

### 3.6. Construção dos dados

#### 3.6.1. Entrevistas

Foram feitas quatro entrevistas semiestruturadas com os familiares dos alunos. As entrevistas semiestruturadas que tem a vantagem de prover um entendimento mais profundo sobre um assunto que o pesquisador deseja investigar, pela proximidade entrevistador e entrevistado e pela possibilidade de uso de recursos alternativos, como os audiovisuais, para que o entrevistado fique mais a vontade e lembre-se de fatos relevantes para o estudo (BONI & QUARESMA, 2005), elas foram utilizadas para melhor conhecimento dos sujeitos da pesquisa. Os participantes das entrevistas são os seguintes:

Sujeitos	Entrevistados	Observações
Antônio	Irmã	A mãe (adotiva) morreu e, a partir de então, ele passou a viver com a irmã.
Juliano	Mãe	
Sofia	Mãe adotiva	Foi adotado aos seis anos de idade.
José	Irmã	A mãe biológica morreu em 2007 e ele passou a viver com a irmã.

**Figura 3: Entrevistados**

As entrevistas foram gravadas em fita K-7 e degravadas integralmente. A seguir, foram explorados blocos temáticos com a seleção de trechos, caracterizando a comunicação, a escolaridade e as expectativas da família quanto ao desenvolvimento dos alunos.

#### 3.6.2. Sessões de observação

Cada sessão de observação foi registrada por vídeogravação. Os dados foram analisados por meio da observação minuciosa da filmagem e da transcrição de um episódio. A transcrição mostrou-se muito demorada. O tempo inicial gasto era de uma hora por minuto de



gravação. A primeira dificuldade encontrada, apesar de ter sido feito um piloto no primeiro ano do Mestrado, foi desenvolver a habilidade de encontrar dados relevantes para a pesquisa. Os dados relativos aos objetivos da pesquisa simplesmente não apareciam ou não eram notados.

O primeiro momento de contato com as filmagens, foi de muita apreensão, porque tivemos que aprender a observar e aprender a entender o que os dados contavam a respeito do fenômeno. Com a observação constante e com o ir e vir da filmagem, as habilidades de localizar aspectos relevantes foram aprimoradas, um pequeno detalhe que desencadeava uma ação era percebido e, a partir daí, se começava a entender um processo não reconhecido no primeiro olhar.

Superada esta fase, outro problema ficou evidente: escolher fatos representativos para o estudo durante a fase de observação. Somente com o término do período de observação e com a organização de todos os dados, isto foi superado porque o conhecimento de todo o material possibilitou a definição dos episódios de acordo com os objetivos da pesquisa e porque foi possível construir uma estrutura para o estudo que começa com a identificação dos elementos sónicos e prossegue com a forma como os sujeitos se relacionam com eles, como acontece a organização dos enunciados na interação e na escrita e termina por identificar como esses elementos se manifestam na conversação interna verbalizada.

Outra dificuldade foi quanto à transcrição por causa da utilização de variadas formas de comunicação: gestos, Libras, dramatização, escrita e muitas falas consecutivas, pois os falantes não precisam disputar turnos como normalmente acontece na interação oral onde “quando um fala os outros ouvem”, pois se todos falarem ao mesmo tempo, não haverá entendimento. Assim, numa interação oral os falantes disputam os turnos ou negociam quem fala primeiro ou o professor determina a ordem dos falantes.

Utilizando a modalidade visomotora, os alunos se expressam ao mesmo tempo sem que um atrapalhe o outro. Enquanto o professor fala, eles estabelecem díades, tríades de conversação e isto representa uma dificuldade de organização do encadeamento dos turnos no momento da transcrição. Foi necessário gastar muito tempo voltando a filmagem para a transcrição de cada fala, pois a percepção da fala é visual e não há como “ouvir” dois falantes ao mesmo tempo; a cada passagem do vídeo a atenção só pode se voltar para um falante. Então, para transcrever a fala dos alunos, foi necessário voltar a filmagem várias vezes para registrar a fala de cada um. Para isto, construía-se uma tabela com o tempo na primeira coluna, dividida em segundos, e as falas de cada um eram colocadas em colunas separadas. Depois o diálogo era organizado em turnos.

A terceira dificuldade foi quanto à escolha do método de transcrição, uma vez que a Libras é uma língua viso-espacial sem modalidade escrita. Existe um sistema de escrita denominado SignWriting, criado por Valerie Sutton em 1974, que “expressa os movimentos, as formas das mãos, as marcas não-manuais e os pontos de articulação” (QUADROS, 2000), constitui-se num sistema de códigos para escrita das línguas de sinais, mas que ainda se encontra em fase de pesquisa. As formas mais comuns de transcrição utilizam sistemas de notação em que os itens lexicais da Libras são registrados em palavras da língua portuguesa acrescidas de formas e sinais específicos para marcar a variação ou não de gênero, o processo de formação do item, dentre outros aspectos.

Tendo em vista a finalidade deste trabalho, optamos por registrar a expressão traduzida para o português, preservando, em alguns casos, aspectos específicos da fala dos alunos como a ausência de preposição, o verbo no infinitivo, entre outros. Para a tradução, além da pesquisadora fluente em Libras, o trabalho contou com a contribuição de dois intérpretes experientes que analisaram as transcrições com base nas filmagens, com o objetivo de identificar pontos de divergência.

Houve ainda a necessidade de maior compreensão dos parâmetros das línguas de sinais para realização da transcrição, os quais estão explicitados na fundamentação teórica. Na transcrição, os parâmetros estão identificados pelas siglas:

CM – configuração de mãos

PA – ponto de articulação

O – orientação

M – Movimento

ENM – Expressões não-manuais

Quando se mostrar necessário, utilizaremos os sinais de positivo e negativo diante da sigla correspondente a cada parâmetro, para identificar a articulação correta (+) ou incorreta (-) do sinal. Vejamos um exemplo em que o sinal [ALUNO] tem um parâmetro articulado de forma incorreta. Articulação correta:

CM: mão configurada em “A”;

PA: parte superior do braço;

O: para dentro;

M: nulo;

E: nulo.

Antônio articula o sinal na parte superior do braço (PA), entretanto sua mão está configurada em “G” (CM), com a orientação certa (O), ou seja, o ponto de articulação está correto (PA+), mas a configuração de mão está errada (CM-).

Antônio: ALUNO - CM (-)

Quando for necessária a descrição dos parâmetros do nível fonológico para entendimento do texto, isto será feito em notas de rodapé, tendo por base Capovilla e Raphael (2001). Quando a articulação do sinal não coincidir com a articulação descrita nesse dicionário, faremos uma descrição do sinal conforme a variação regional da língua no Distrito Federal.

Os gestos e expressões quando descritos, terão por base Kelman (1996). A autora elencou um conjunto de expressões e gestos de crianças surdas ainda sem língua adquirida com o objetivo de estudar seu desenvolvimento lingüístico, as quais compreendem: tempo de reação; articulação silenciosa dos lábios; interjeições indicativas de dificuldades, dúvida, surpresa, satisfação e frustração; murmúrios; mímica oro-facial. Na medida em que se mostrar adequado, este sistema será utilizado, incluindo as expressões corporais e faciais da Libras (expressões não-manuais) na descrição dos episódios.

As palavras grafadas em CAIXA ALTA, nas transcrições, referem-se a sinais próprios da Libras; entre parênteses estão as ações ou descrições de ações e em *itálico*, a articulação de gestos.

Protocolos de observação foram preenchidos a cada sessão, constituindo-se no registro das atividades e interações bem como as impressões da pesquisadora, apontamentos correlações teóricas que foram registradas em espaço próprio, servindo de ótimo ponto de apoio para as análises.

Foram feitos os procedimentos convencionais de autorização da pesquisa junto à Instituição na qual os alunos estudam. E os alunos assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa.

Os episódios foram escolhidos para análise, pela sua representatividade em relação aos objetivos da pesquisa. Optamos selecionar episódios e registrar todo o diálogo, não somente os enunciados pontuais, em razão da perspectiva dialógica que considera que o significado não está na palavra unicamente, mas é formado pelo conjunto das condições onde o enunciado é produzido. Inicialmente tentamos ilustrar as categorias com enunciados isolados, mas isso se apresentou como uma dificuldade, pois as relações simbólicas e dialógicas não podem ser explicadas fora de contexto, importando em atentar para as situações que envolvem locutor e interlocutores insertos na unicidade da situação dialógica

(BAKHTIN, 1981). Acreditamos que ao longo das análises, os episódios irão formar uma sequência encadeada, na qual algumas vozes ecoarão através de diferentes episódios.

### 3.6.3 Procedimentos de análise

Nosso objetivo inicial era identificar os recursos linguísticos e sua natureza. Vencida esta etapa, partiríamos para analisar o uso desses recursos pelo sujeito na construção da significação e, depois disso, como a mediação pedagógica poderia favorecer essa construção.

Tendo em vista esses objetivos, nossa primeira preocupação foi encontrar um episódio onde pudessem ser identificados os recursos linguísticos utilizados pelos alunos durante a interação. Concluímos que esses elementos poderiam ser encontrados em qualquer episódio, mas elegemos o episódio “Desastre aéreo” para esta finalidade. A intenção primeira era fazer uma relação desses recursos com a respectiva caracterização, mas análise foi mostrando que esses recursos não existem *a priori*, mas vão sendo construídos durante a interação.

Dada essa conclusão, passamos a identificar como eles se constituem e identificamos que os recursos linguísticos, constituídos pelos signos, brotam das relações dialógicas que envolvem os sujeitos e das relações simbólicas inerentes aos signos.

Feito isto, passamos ao segundo ponto, ou seja, entender como os sujeitos lidavam com os signos para construir a significação. Nesse sentido, pela análise das várias filmagens, concluímos que os alunos passam por fases na apropriação dos signos, como a imitação que ficou muito evidente durante a observação, assim como as confusões, quando atraídos por aspectos do sinal ou da relação dialógica na construção do significado, por isso, escolhemos o episódio “Professor pessoa” para fazer esta análise.

Ainda dentro do objetivo de verificar a ação do sujeito na construção do significado, encontramos o uso da escrita e o rico conjunto de relações que o aluno estabelece na construção do enunciado. Analisando o episódio “Câmbio automático”, ficou evidente que além da escrita em si, precisaríamos aprofundar na questão do uso do espaço que é uma especificidade proporcionada pela especialização da visão. Este episódio nos motivou a verificar a organização do enunciado no diálogo paritético, uma vez que o episódio “Câmbio automático” mostra uma interação assimétrica, sujeito e pesquisadora, dessa forma, no episódio “Conversa entre si” permanece a mesma intenção, mas sem a presença da professora ou da pesquisadora.

O episódio “Navio” é ilustrativo do processo de infantilização do aluno adulto em processo de alfabetização. Ele foi escolhido para atender os objetivos traçados no início da pesquisa. cremos que ele aponta um caminho para a mediação pedagógica no contexto da surdez e do aluno adulto por ressaltar a importância dos recursos e das estratégias utilizadas pelo professor para favorecer a construção do significado.

O último episódio surgiu em meio à observação. Não tínhamos, inicialmente, a intenção de abordar a questão da conversa interna verbalizada, mas ela foi muito presente durante todo o período de observação. Tivemos muita dificuldade de analisar este episódio. Sua transcrição foi extremamente demorada e trabalhosa. Sabemos que ele suscita inúmeras abordagens, mas, para efeito deste trabalho, este episódio se presta à identificação do fenômeno e das semelhanças entre a conversação interna verbalizada e a fala pública.

## **RESULTADOS**

---

Esta sessão será dedicada à apresentação dos resultados obtidos a partir da análise dos dados, que foi lenta e minuciosa, mas nos permitiu ter uma visão particular dos fatos estudados, possibilitando estabelecer relações que não seriam possíveis pela observação superficial. Primeiramente, serão apresentados os resultados das entrevistas realizadas com os familiares com o objetivo de compreender a história de vida de cada um dos Sujeitos e, em seguida, as análises das sessões de observações, registradas em vídeo-gravação, cujo resultado será apresentado em três partes: a apresentação do episódio, a análise e a discussão, visando captar os vários aspectos envolvidos na construção do significado, tendo em vista as relações simbólicas e dialógicas e levando conta as especificidades da surdez, a modalidade viso-espacial da língua de sinais e a substituição do sistema gestual, dentre outras.

### **1. Entrevistas**

Uma característica marcante dos alunos investigados é que eles não adquiriram uma língua. Chegaram à idade adulta comunicando-se por um conjunto de gestos compartilhados com um número restrito de interlocutores, normalmente, apenas uma pessoa da família.

**Pesquisadora:** Como vocês se comunicavam com ele?

**Irmã:** Não, através de aceno, mesmo.

**Pesquisadora:** De aceno, né?

**Irmã:** É. Ele entendia.

**Pesquisadora:** Entendia os acenos?

**Irmã:** A minha mãe não entendia muito... quem mais entende ele é eu, o meu marido mesmo, não entende nada que ele coisa. Ele também não entende ele. Quem mais entende ele é eu e minha filha, e meu irmão, o Zé, que sabe conversar com ele, o Zé nem sabe direito (...). A minha mãe não entendia ele. Às vezes, ele queria falar e ele ficava nervoso que ela não entendia aí era difícil, né? Às vezes, quando eu tava por perto, eu, eu falava o que que era. Quando eu não tava, aí, mas aí ainda tem muitas coisa assim, às vezes, que ele vem conversar comigo que eu não entendo, eu tenho que ficar perguntando pra ele e simulando uma coisa noutra pra saber o que, aí quando eu num tô, que ele fica nervoso, aí ele vai e escreve. (Irmã do sujeito 1)

**Pesquisadora:** Como é que a Sra. se comunicava com ele quando ele era pequeno?

**Mãe:** Toda vida é... do mesmo jeito de hoje. Quando ele quer comer, ele faz assim oh, pra mim (gesto) porque ele sabe, tem sinais, né? E se ele fazer pra mim, eu não entendo. Ele faz assim oh (gesto) ele faz, se for tomar banho, ele faz assim (gesto) se for tomar banho. (mãe do Sujeito 2)

**Pesquisadora.:** Quando ela era pequena, como ela se comunicava com vocês?

**Mãe:** Ela comunicava assim, ela, ela inventou gestos, cê entendeu? Inventou gesto de comunicar, de distinguir as pessoas... [...] Pra dormir, é assim (gesto), pra tomar banho, é assim (gesto), pra comer ela faz assim (gesto). (mãe do Sujeito 3)

**Pesquisadora:** Como vocês se comunicavam com ele?

**Irmã:** Comunicação com a família, ele usa os sinais, gestos, ouve um pouquinho de um ouvido, lê lábios, sabe sobre o que a gente está falando. (Irmã do Sujeito 4)

Além da comunicação restrita, pelo menos um deles foi superprotegido pelos seus cuidadores e, na idade adulta, demonstram pouca autonomia na vida diária.

**Mãe:** Porque se ele vai tomar banho, ele pergunta se pode ir, se for tomar café ou fazer um lanche que for, ele tem que perguntar, é desse jeito, se pode. Eu pego e falo que pode. É assim. Oh, se vai sair, assim, é com alguma pessoa então um dos irmãos, eu falo que pode. Quando ele vem pra escola também. Menina, se eu não tiver em casa, só se ver como é que ele fica! Se eu tiver no banheiro ou lá fora, ou quando ele vem saindo com o irmão, né? Ele fica doidinho me procurando, que já vai, dando tchau pra mim (risos) ele vai e sai, assim. (mãe do Sujeito 2)

**Pesquisadora.:** A Sra. Já arriscou deixar ele... mandar ele na padaria?

**Mãe:** A padaria é bem pertinho. Nunca mandei, não. Você sabe por que? Ele vai, ele compra direitinho, mas é porque eu tem medo de... de gente malandro, sabe? E dos menino tomar o dinheiro dele. É que se ele tiver com uma coisa na mão e a pessoa assim: - Me dá aí, me dá. (...) e fazer assim pra ele, ele pega e dá! Ele é desse jeito. É por isso que não confio, assim, dele sair sozinho. (mãe do Sujeito 2)

A inserção escolar dos alunos, na idade adulta, ocorreu, em dois casos, após a morte das mães que eram suas cuidadoras, um com 47 anos de idade e o outro com 46 e os alunos foram encaminhados pelos parentes.

**Pesquisadora:** Porque foi para a escola (Instituição atual)?

**Irmã:** Minha mãe morreu e aí eu fiquei pensando: o que que eu faço com ele? Ele vai ficar muito preso. Não vai se acostumar aqui em casa. (irmã do Sujeito 4)

**Pesquisadora:** Por que que ele não foi antes para a (Instituição atual), vocês não sabiam que existia a (Instituição atual)?

**Irmã:** Não, não sabia que tinha essa escola, não. Inclusive foi meu primo que arrumou.

**Pesquisadora:** O primo...

**Irmã:** O Primo. Foi. Teve um tempo que ele ficou lá com o Primo. Ele ficou lá um... mais de ano com ele. Foi nessa época que ele arrumou.

**Pesquisadora:** Hum...

**Irmã:** Foi logo assim que a minha mãe morreu, ele quis ficar lá. (irmã do Sujeito 1)

Além das dificuldades relativas ao desenvolvimento da linguagem, um dos alunos não frequentou a escola pela falta de acesso onde morava; dois, por falta de atendimentos especializados na rede pública ou, pode-se deduzir pela entrevista, pela baixa expectativa da família em relação ao seu desenvolvimento acadêmico e um deles frequentou a escola especial.

**Irmã:** Estudou por um tempo, talvez mais de um ano. Escola era muito difícil, não tinha escola pra surdos na cidade e não era costume os surdos estudarem com os ouvintes. (irmã do Sujeito 4)

**Irmã:** Porque na escola do governo, botava ele, minha mãe colocava ele, naquele tempo os professores não queria, não dava atenção pro menino, né? Não tinha aquele carisma, aquela coisa. Então, ele aprendeu mesmo foi na (Instituição atual).

**Pesquisadora:** Isso. E ele, ele estudou muito tempo na escola do governo?

**Irmã:** Não. Entrava, ficava uns mesezim, saía, eles num ensinava ele direito. Aí minha mãe via que eles tava com discriminação, tirava. Aí... ele o que ele fizer mais, coisou mesmo, foi lá na (Instituição atual). (irmã do sujeito 1)

**Pesquisadora:** A Sra. nunca botou ele em alguma escola pra ele aprender a falar?

**Mãe:** Não. A escola dele foi só essa mesmo. Só a (Instituição atual). Ele... não sei não. Eu gostei dessa escolinha aqui porque é uma escolinha que não tem muito, muitos alunos pra poder perturbar assim a cabeça dele porque, entende? Porque se fosse numa escola assim de muitos alunos, sei lá, acho que, pra mim, não aprende quase nada, não. Eu tenho certeza de que não aprende não. E assim de pouca gente, acho que ele aprende uma coisinha. (mãe do Sujeito 2)

**Pesquisadora:** Ela foi pra escola, quando?

**Mãe:** Ela foi pra escola com 6 anos quando, aqui em Brasília, quando ela veio pra mim, que ela não quis ficar com o pai, já coloquei na APAE, né? [...] Ai eu fui pra chácara, ela foi pra escola de ouvinte na cidadezinha. O ônibus passava na minha porta, na chácara. Ela ficou lá dois anos e lá eles me disseram que ela não ia aprender, não. (mãe do Sujeito 3)

A falta de instituições que acolhessem pessoas com deficiência há 30 ou 40 anos foi um fato mencionado pelas famílias para não os terem colocado na escola ainda na infância. O descrédito em relação ao desenvolvimento acadêmico é um dos aspectos que sobressai nas entrevistas. Quando perguntados sobre sua expectativa em relação ao desenvolvimento na Instituição atual, tivemos respostas como:

**Pesquisadora:** O que você espera da escola?

**Irmã:** Não espero grandes coisas, não. Que ele aprenda, tenha mais autonomia, deixar de ser infantil, saber sobre a vida dele mesmo. Se ele se alfabetizar, vai ser muito bom. Saber escrever é mais importante, mais que Libras porque Libras é só lá com os surdos e escrever ele pode com todo mundo. Porque língua de sinais é só na comunidade dele. Escrita com todo mundo. Saber ler... muita coisa. (irmã do Sujeito 4)

**Pesquisadora:** A Sra. espera que ela aprenda a escrever, a se alfabetizar?

**Mãe:** Eu não sei, nisso aí eu sou indecisa porque você vê o tanto de tempo que ela estudou? Eu falei com a minha filha, eu falei: - Maria, eu não sei, vamos ver, vamos tentar. (mãe do Sujeito 3)

**Pesquisadora:** O que a Sra. espera que ele aprenda mais na escola?

**Mãe:** Moça, eu... sabe que eu nem sei. O que ele ta aprendendo mesmo. É eu quero que ele aprenda a ler, é sinais porque ele conversa com as pessoas, né? Pra quando ele sair ele saber conversar com as pessoas. Comigo, ele já sabe, já entende



principalmente a minha família das minhas irmãs, conversa com os primos dele, conversa com ele, tudinho já entende. Só mesmos as pessoas que... igualmente quando eu fui fazer a inscrição do lote pra ele, a moça que atendeu nós sabe tudo, entende tudo. (mãe do Sujeito 2)

Quanto à língua de sinais que os alunos passaram a aprender na escola, as famílias se sentem embaraçadas com o novo tipo de comunicação, mas não mostram interesse em aprendê-la.

**Pesquisadora:** E em casa, ele ensina também em casa?

**Mãe:** Tem vez que chega em casa ensinando, assim, mas os menino... ninguém entende, né? Porque os meninos num... eu porque nunca aprendi porque num vai na minha cabeça de jeito nenhum, sabe? Eu vou... se for pra mim aprender sinais... eu me confundo todinha. (Mãe do sujeito 2)

**Pesquisadora:** e a Libras?

**Irmã:** os gestos são conhecidos pelos familiares. Agora está ficando difícil porque ele está aprendendo Libras e a gente não sabe. Ele está usando muito a Libras. (Irmã do sujeito 4)

**Irmã:** Só que eu não entendo o sinal, já pejejei pra aprender aquilo e na mesma hora que eu aprendo, eu esqueço tudo, mas ta difícil pra mim, mas ele me entende muito. (irmã do sujeito 1)

Dois dos sujeitos foram adotados, sendo que um foi abandonado pela família de sangue e, com a segunda família, era muito maltratado quando foi acolhido pela terceira família.

**Irmã:** E ele era pequenininho, assim magrinho, ele num andava direito, com as perninha tudo caía, caía, ele andava e caía, que ele num... por causa da deficiência, né... que foi muito maltratado e tudo. Aí, meu pai vendo aquilo, foi e pegou, né? Pá criar. Ai pegou, aí ninguém sabia quantos anos ele tinha, nem quem era pai, nem quem era mãe, meu pai registrou ele, no nome dele e da minha mãe, né? E botou a idade de um irmão meu, que eu tem, que é o Zé, que mora aqui embaixo. (irmã do sujeito 1)

**Pesquisadora:** Então a surdez dela foi descoberta quando ela era pequena ou depois?

**Mãe:** Foi...eu não sei porque eu não perguntei ao pai, porque eu nunca tinha visto ela. A primeira vez, eu fui lá vê, aí eu fui, a minha mãe me contou a situação e eu fui pra ajudar com alguma coisa. Ela sentou no meu colo e falou que queria ir comigo, sem nunca ter me visto. Eu acredito sim, que isso é um plano de Deus na minha vida. Então eu trouxe, falei pro pai dela: - Não vou... Não quero criar filho dos outros, não. Vou levar pra mim cuidar, conseguir aparelho pra ela. Levei, peguei ela, não aguentei, tô até hoje. Ela não fica na casa dos parentes assim... nem por uns dias. (mãe do sujeito 3)

Os familiares parecem aceitar o fato de que os surdos precisarão de cuidados por toda a vida.

**Pesquisadora:** Então, a morte da mãe, o que mudou na vida dele?

**Irmã:** Não, assim, em termos de convivência, quase nada porque assim que a minha mãe faleceu ela pediu pra mim tomar conta dele, né? (...) eu penso assim... enquanto eu for viva.... ele tá comigo...depois que eu partir duma pra uma melhor, não falta quem cuida dele e ainda melhor do que eu ainda. To te falando que tem esse filho meu, tem essa filha minha, que são tudo doido com ele.

Os relatos dos familiares falam por si só, mas é importante ressaltar algo afirmado por Vigotsky (1997) que a surdez e a cegueira são fatos biológicos que culminam em conseqüências sociais, que são sentidas de modo indireto e secundário como resultado da experiência social. Pelo que vimos, a surdez não determinou o tipo de pessoas que seriam, mas a experiência social de cada um foi relevante para que chegassem à idade adulta sem adquirir uma língua e sem escolarização.

Sendo famílias pobres e sem instrução, caberia ao poder público a orientação e a responsabilidade pela educação destes alunos, entretanto a escola, pouco preparada, não cumpriu o seu papel social.

Mesmo havendo diferenças quanto ao enfoque de cada família, fica claro que todos aceitaram o fato de que a surdez seria limitadora das capacidades dos seus filhos/irmãos surdos e que eles precisariam de cuidado e apoio por toda a vida.

Cabe aqui, uma reflexão sobre o papel e o lugar estabelecido socialmente para a pessoa com deficiência. O que se espera desse sujeito, que lugar ele ocupa no conjunto das representações coletivas? Independente de haver um lugar pré-determinado, cada sujeito é capaz de criar seu espaço social e ser reconhecido dentro de referências positivas.

Vigotsky (1997) reconhece que a vida do organismo é orientada pela exigência biológica e a vida da personalidade, orientada pelas exigências do ser social. Quanto mais se criam condições para a pessoa não saia da condição marcada pela exigência biológica, tanto menores serão as possibilidades de desenvolver os potenciais necessários para ocupação de um lugar social de acordo com as exigências da coletividade. Para o autor, o “defeito” deve ser encarado como uma vantagem. Existe uma oposição entre a deficiência e a força para superá-la. A força age diante das dificuldades encontradas, impulsionando o sujeito a criar caminhos de rodeio: quando um fato psíquico se interrompe, no ponto interrompido ocorre uma inundação de energia que se concentra e eleva o potencial de luta contra a deficiência. Assim, se a criança com deficiência for exageradamente protegida, não poderá desenvolver-se segundo esse princípio, pois não encontrará os desafios que geram a força que deflagra o desenvolvimento.

## 2. Episódios Selecionados

A seguir apresentamos os seis episódios e categorias que compõem a análise deste trabalho, mas é preciso esclarecer que os episódios não representam uma única categoria. Será possível constatar que alguns episódios apresentam aspectos e categorias analisadas que parecem repetidas, isso porque a análise de uma categoria não se encerra em cada tópico, mas vem à tona ao longo do trabalho, em razão do caráter dialógico e de aspectos diferenciados que suscitam seu reaparecimento.

Os episódios são representativos das relações dialógicas e semióticas envolvidas na construção do significado quando da utilização de gestos, sinais, datilologia e escrita na construção dos enunciados.

EPISÓDIOS	CATEGORIAS e SUBCATEGORIAS
Desastre aéreo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dispositivos semióticos (signos) presentes na interação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gestos</li> <li>○ Datilologia ou garatuja visual?</li> <li>○ Sinais: forma e conteúdo construindo o significado.</li> </ul> </li> <li>• <b>Natureza simbólica e dialógica dos signos.</b></li> <li>• <b>Linguagem em construção e sujeitos em transformação</b></li> </ul>
Professor Pessoa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conexão mão e pensamento</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Situação social de apreensão da língua</li> <li>○ Confusão com elementos de uma mesma categoria</li> <li>○ Aspectos do sinal despertam significados que são aduzidos para os enunciados;</li> <li>○ Dificuldades no nível articulatório</li> <li>○ Imitação</li> </ul> </li> <li>• <b>Mediação pedagógica e co-construção do significado.</b></li> </ul>
Câmbio automático	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A escrita como marca da visualidade surda.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ O espaço como organizador do significado.</li> </ul> </li> </ul>
Conversa entre si	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Organização dos enunciados no espaço.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ditos e não-ditos no enunciado.</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A colaboração entre pares</b></li> </ul>
Navio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mediação pedagógica e construção de sentido.</b></li> </ul>
Conversa para si	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Natureza do material semiótico na conversa interna verbalizada.</b></li> </ul>

**Figura 4: Categorias**

A análise buscou identificar e analisar os elementos presentes na comunicação dos alunos, estabelecendo as relações simbólicas e semióticas envolvidas no processo de construção dos significados. As premissas que conduziram este estudo abordam o diálogo nas perspectivas dialógica e semiótica, considerando as especificidades que envolveram este estudo: a aquisição simultânea da língua de sinais e da língua portuguesa na modalidade escrita; a característica viso-espacial da língua de sinais e a aquisição da primeira língua na idade adulta.

Cada episódio tem sua análise e discussão próprias. Nossa opção por fazer desta forma, se deve à dificuldade de demonstrar as relações semióticas e dialógicas a partir de pequenos fragmentos isolados do contexto da interação. A construção de sentidos foi abordada, buscando, dentro do episódio como um todo, as possíveis relações estabelecidas pelos alunos.

Lembramos mais uma vez a forma escolhida para transcrição: as palavras grafadas em CAIXA ALTA referem-se a sinais próprios da Libras; entre parênteses estão as ações ou descrições de ações e em itálico, a articulação por gestos. No contexto da explicação, os sinais articulados estão entre [COLCHETES].

## **2.1. Episódio: Desastre aéreo**

Nesse dia, o professor explorou a notícia de um desastre aéreo, utilizando o jornal escrito e a internet, além das informações trazidas pelos alunos a partir do que viram pela televisão, pois o tema foi amplamente divulgado nos meios de comunicação.

Após a exploração do tema, os alunos fizeram desenhos mostrando sua compreensão do assunto e, logo após, relataram o fato individualmente. Dois episódios foram escolhidos por serem representativos da diversidade do material semiótico utilizado, tal como sinais, datilologia, gestos e desenhos.

Durante a aula, Juliano virou-se para a câmera e começou a contar a história, apoiando-se no desenho que fizera. Antônio participou da narrativa do colega e a participação de José foi solicitada pela pesquisadora por ser um aluno mais novo no projeto e ainda se utilizar, predominantemente, os gestos na comunicação.

**(01) Juliano**

- TELEVISÃO (aponta seu desenho). *O avião voando bate e explode.* (aponta seu desenho). ACOMPANHEI (expressão correspondente com o olhar - afirmação) TELEVISÃO VI. ACEITAR (“aceitar” significando “cair”) ÁFRICA. PROBLEMA. (é interrompido por Antônio).

**(02) Antônio**

- *Pilotando o avião, máscara no nariz, trepidação* (gestos na tentativa de acrescentar fatos à narrativa de Juliano. Enquanto Juliano narra, Antônio acompanha com gestos afirmativos com a cabeça)

**(03) Juliano**

- CHUVA. *Máscara no nariz, respirando com dificuldade, com uma mão manipula os instrumentos do avião e com a outra segura a máscara.* AVIÃO BAIXANDO. *Segura o manche com dificuldade. O avião continua caindo, preocupação* (expressão facial e corporal). *Aponta o céu.* (...) (para) TELEFONE (simula a comunicação com a torre, articulando o sinal [TELEFONE]) *aponta a palma da mão* (refere-se ao painel do avião, apontando para a mão como se fosse o nível do combustível) (para tentando lembrar os fatos).

**(04) Juliano**

- PENSAR. (parece verificar o painel). PREOCUPAR (expressão facial correspondente). ESTRELA MADRUGADA BRASIL. ACEITAR (significando “cair”). AVIÃO BATER. (aponta seu desenho). AVIÃO BATER. DECOLAR. (...) VI LÁ. (aponta seu desenho e afirma com a cabeça) (...). *Muitos pedaços, destroços* (gestos) CHUVA. CHUVA. RAIOS.

TELEVISÃO VI BATER. ÁGUA, CHUVA, CHUVA, RAIOS. ENTENDER? (sacudindo a cabeça com expressão interrogativa)

VI TELEVISÃO. *Fiquei espantado* (gesto). BATER AVIÃO DECOLAR. BATER. AVIÃO DECOLAR BATER. COMO? EU NÃO ACREDITO!!! (negação com a cabeça) AMIGO GOVERNO FRANÇA. (aponta para o quadro onde tem a palavra França escrita e a Torre Eiffel desenhada) FRANÇA. FRANÇA. BRASIL. BRASIL (aponta as palavras escritas

no quadro e articula os sinais correspondentes). FRANÇA, BRASIL, CACHORRO... (Para e desiste da palavra como se ela não fizesse parte da história).

MUITO. O QUÊ? (fica um pouco perdido, como se o sinal de “CACHORRO” o tivesse afastado da história, sacode a cabeça pedindo confirmação da pesquisadora). (continua lendo e articulando os sinais) AVIÃO. CRISTO REDENTOR. (articula palavras que não estão escritas) JESUS. AMÉM.

**(05) Antônio**

(Antonio interrompe para mostrar outras palavras escritas no quadro)

- RIO DE JANEIRO (corrigindo o colega que fizera o sinal [CRISTO REDENTOR])

**(06) Juliano**

- RIO DE JANEIRO

**(07) Antônio**

- RIO DE JANEIRO (confirmando a articulação do colega).

**(08) Juliano**

- CERTO

A fala de Juliano foi espontânea. Ao seu término, solicitamos a José que também relatasse sua história.

**(09) Pesquisadora**

- ISSO AQUI, O QUE É? (apontando o desenho do aluno, pedindo que José conte a história)

**(10) Antônio**

- O QUE? (Reforça o pedido, mostrando a notícia no jornal)

**(11) José**

- AVIÃO

**(12) Antônio**

- ANTES (ajudando o colega)

**(13) José**

- ANTES AVIÃO RIO DE JANEIRO

**(14) Pesquisadora e Antônio**

- SIM, RIO DE JANEIRO...

**(15) José**

- (...) RIO DE JANEIRO

**(16) Sofia**

- RIO DE JANEIRO EXPLODIR AVIÃO. *Mãos junto ao corpo* (efeito da explosão nas pessoas - ferimentos), (pesquisadora, Antônio e Sofia acompanham a narrativa com afirmação, sorrisos, murmúrios, confirmação com a cabeça, olhar direcionado).

**(17) José**

- AVIÃO EXPLODIR. *Cair* (gesto) (...) CACHORRO. PILOTAR. CHUVA. (...) (aponta o jornal) AVIÃO. RIO DE JANEIRO. *Cair* (gesto) *Morrer* (gesto: duas mãos em prece, gestos de negação com a cabeça) *céu* (gesto: mão para cima) *Dormir* (gesto) *Afaga o coração* (gesto de pesar). CHORAR. (aponta o jornal) (...) MUITO. ENTERRO. (aponta o jornal) (...) AVIÃO CAIR. *Acabar* (...) S-L (datilologia) CAIR CACHORRO. CAIR CACHORRO. CACHORRO CAIR DE CIMA. (sacode a cabeça afirmativamente, demonstra com os dedos como ficam as sobranceiras quando se está preocupado, depois leva o dedo indicador à cabeça, fecha os olhos, como que lembrando) BATER. AVIÃO.

**(18) Pesquisadora**

- POR QUE CACHORRO? (a pesquisadora não entende o sinal [CACHORRO] no contexto)

**(19) Sofia**

- CACHORRO NÃO, *máscara* (fazendo gesto de prender atrás da orelha, José não vê a sinalização de Sofia). *Tremendo* (expressando medo)

**(20) José**

- *máscara* (sinaliza a máscara presa na orelha, caindo de cima) *máscara*.

**(21) Pesquisadora**

- AH! PEGAR MÁSCARA. COLOCAR NO NARIZ! (Sofia acena “positivo” com expressão de afirmação)

**(22) José**

- MÁSCARA (respirando com dificuldade). TREMENDO. MÁSCARA. PEGAR A MÁSCARA. MÁSCARA. AVIÃO. VESTIMENTA. SAIR DO AVIÃO. *Para-quedas*. *Acabou* (gesto). *Gesticula na palma da mão*. (com o lápis simula o ponteiro do painel baixando)

**(23) Pesquisadora**

- NÃO ESTOU ENTENDENDO

**(24) José**

- (...) (aponta o jornal e, com o lápis simula um instrumento – ponteiro - e o avião desequilibrado, um ponteiro baixando).

**(25) Pesquisadora**

- NÃO ESTOU ENTENDENDO (solicitando explicação)

**(26) José**

- E-S (datilologia) (...) (realiza configurações de mão que não são letras, nem sinais) (desocupa as mãos) E-5-E (...) -5-S-2 (datilologia) AVIÃO DESEQUILIBRADO, AVIÃO VOANDO. COMO? AVIÃO VOANDO, AVIÃO SUBINDO. AVIÃO DESEQUILIBRADO, AVIÃO CAINDO. VI. VI.

**2.1.1. Análise**

Os dois alunos, Juliano e José, encontram-se em momentos diferentes do processo aquisição de Libras. Juliano narra, com frequência, os fatos ocorridos no seu dia-a-dia, enquanto José tem menos de um ano no projeto e só recentemente começou a relatar fatos com mais desenvoltura. A narrativa de José ainda apresenta muitos turnos incompreensíveis nos quais ele faz gestos ou tenta usar a datilologia. Empreendemos um esforço no sentido de filmar suas mãos nesses momentos e não identificamos muitas de suas articulações como letras, sinais ou números da língua de sinais. Nos turnos 10, 12, 14 e 16 seus colegas e a pesquisadora o incentivam a relatar o fato.

José esforça-se para incorporar o vocabulário aprendido principalmente “Rio de Janeiro” cujo sinal não guarda, na articulação, relação de iconicidade com o significado. Juliano, mais desenvolvido, já consegue incorporar, no momento de recontar a história, mais sinais do vocabulário apresentado pela professora, utilizando-os adequadamente: [ÁFRICA] (turno 1), [FRANÇA], [BRASIL] e [CRISTO REDENTOR] (turno 4) e também aplica com propriedade sinais que já fazem parte do seu vocabulário: [PROBLEMA] (turno 1), [PREOCUPAR] (turno 4). Podemos perceber, entretanto, que alguns sinais ainda não têm aplicação correta.

Outros sinais como [CHUVA], [TELEVISÃO], [AVIÃO], [AVIÃO-CAIR], [AVIÃO-VOAR], [AVIÃO-BATER] e [AVIÃO-DECOLAR] são muito usados pelo aluno em suas narrativas, representando um substrato para construção da história.

Eles utilizam diversos recursos sógnicos: (1) gestos, (2) datilologia, (3) sinais da Libras além de desenhos, palavras escritas no quadro, o espaço da sala, objetos e seus corpos para contar a história. Eles lançam mão dessas possibilidades, manejando-as como peças na composição da narrativa.



### 2.1.1.1. Gestos

A seguir identificaremos os gestos no contexto dos episódios selecionados. Identificamos os três tipos de gestos, segundo a classificação de Goldin-Meadow (2003).

Gestos de apontação	Gestos icônicos	Gestos moduladores
Turno 1: aponta o desenho	Turno 1: avião voando.	Turno 1: afirmação
Turno 3: aponta para o céu, aponta a palma da mão.	Turno 2: pilotando o avião, máscara no nariz,	Turno 2: afirmação
Turno 4: aponta o desenho, as palavras do quadro.	trepidação.	Turno 3: preocupação
Turno 5: aponta palavras no quadro.	Turno 3: máscara, instrumentos do avião, avião caindo.	Turno 4: preocupação, afirmação, interrogação, negação.
Turno 17: aponta o jornal	Turno 5: destroços, espanto.	Turno 17: pesar, afirmação.
Turno 24: aponta o jornal	Turno 16: ferimentos.	Turno 22: afirmação.
	Turno 17: cair, morrer, céu, dormir, pesar, acabar.	
	Turno 22: acabou, ponteiro do painel.	
	Turno 24: ponteiro, avião desequilibrado.	

Figura 5: Os gestos

#### 2.1.1.1.1. Gestos de apontação

Os alunos utilizam vários tipos de gestos. Os gestos de apontação (turnos 1, 3, 4, 5, 17, 24) que são utilizados para conduzir a atenção dos interlocutores a objetos, palavras escritas no quadro, desenhos ou lugares onde as ações referidas se passam, esses gestos podem ser divididos em gestos de apontação dirigidos a objetos presentes e gestos de apontação para conduzir o interlocutor a um campo de significados.

No turno 1, Juliano aponta o desenho depois de articular o sinal [TELEVISÃO], demonstrando, ao apontar, que se reporta ao fato visto na TV e representado no desenho e não ao desenho enquanto objeto. No turno 4, Juliano aponta repetidamente o desenho enquanto

conta os fatos ocorridos com o avião. No mesmo sentido, José o faz quando aponta o jornal enquanto reconta o fato. Esta apontação não tem a intenção de chamar a atenção para o objeto, mas para um campo de significados ali representados.

Para dirigir a atenção a objeto presente, Antônio, no turno 5, aponta as palavras escritas no quadro para conduzir a atenção da pesquisadora. Embora ele fale do significado das palavras no momento seguinte, a apontação não tem, aqui, a intenção de levar o interlocutor a um campo de significados.

#### **2.1.1.1.2. Gestos icônicos**

Durante toda a narrativa os alunos utilizam formas representacionais de objetos ou ações que não constituem itens lexicais da língua de sinais, mas são de fácil compreensão pelos interlocutores. Para isto, eles isolam aspectos dos objetos (máscara), das ações (trepidar, pilotar, bater, explodir, cair, decolar) e do uso dos objetos (manche, nível de combustível, instrumento de navegação), integrando as expressões faciais, a articulação dos lábios e murmúrios (KELMAN, 1996) para criar, com os gestos, uma realidade simbólica. Utilizam objetos que estão à mão, dando-lhes novos significados pelas funções que lhes são atribuídas, como o lápis.

#### **2.1.1.1.3. Gestos moduladores**

Nos turnos 1, 2, 3, 4, 17 e 22 os alunos utilizam gestos para afirmar, negar, transmitir dúvida ou pesar. Eles balançam a cabeça afirmativamente enquanto contam a história, para dar realidade aos fatos ou para pedir confirmação do interlocutor; demonstram dúvidas pelas expressões faciais como o franzimento das sobrancelhas. Há também gestos de negação realizados para realçar a narrativa de fatos tristes como o aceno de cabeça, dando um valor aos seus enunciados. No turno 17, enquanto fala de morte e choro, José faz sinais negativos com a cabeça, demonstrando pesar em relação aos acontecimentos. Os interlocutores seguem os mesmos gestos tornando a história compartilhada no nível dos valores atribuídos ao conteúdo. Por vezes, ao movimento da cabeça, somam-se expressões de dúvida, levando o interlocutor a responder com gesto em confirmação. Desta forma, a interação se mantém e a história continua sendo contada.

Esses elementos, no contexto da interação, fornecem a atenção, impulsionando a ação do locutor e exercendo poderosa influência no processo de desenvolvimento, uma vez que um dá atenção e o outro reconhece tanto a atenção dada, como o interesse demonstrado com quem interage, constituindo uma rede proximal favorável ao desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2002).

### **2.1.1.2. Datilologia ou garatuja visuais?**

Nos turnos 23 a 25, existe uma tensão entre José e sua interlocutora porque ela não está compreendendo sua gesticulação e insiste para que ele explique melhor. No turno 26, José passa a “escrever” através da datilologia. Ele realiza várias configurações de mão no espaço de digitação. Algumas são letras ou números do alfabeto manual, mas a maioria não foi identificada como símbolo desse alfabeto. A intenção de José é de imitar a soletração, entretanto as configurações que ele articula não correspondem às letras que constituiriam uma palavra. Ele ainda não consegue soletrar porque, para fazer isto, precisaria conhecer as palavras em português (saber ler e escrever). Por isso comparamos sua soletração particular com as garatuja feitas em tinta (registro gráfico no papel) pelas crianças no período de aprendizado da escrita porque a datilologia é uma forma escrita da língua portuguesa com a utilização de um alfabeto manual. Nesse sentido ele se apropria do espaço de digitação e imita os movimentos como se estivesse escrevendo palavras, como as crianças rabiscando no papel, por isso chamamos de garatuja visuais.

### **2.1.1.3. Sinais: forma e conteúdo construindo o significado**

Enquanto contam a história, os alunos se utilizam de sinais que já conhecem, dando-lhes novos significados em razão da forma como são articulados na língua de sinais. Nesse sentido Juliano se apropria da forma do sinal [ACEITAR] e o aplica, significando “cair”.

De forma semelhante, José utiliza o sinal [CACHORRO] que, no contexto de sua fala, significa “máscara”.

Alguns sinais evocam campos semânticos que provocam, nos alunos, uma continuidade na fala, levando-os a expressarem os sentidos despertados. É o caso de Juliano que ao articular [CRISTO REDENTOR], prossegue com [JESUS] e [AMÉM]. Outros sinais promovem a interrupção da história que estão contando por desviá-los do conjunto de

sentidos próprios do tema que estão abordando. Isto pode ser notado quando Juliano está lendo a lista com o vocabulário sobre o desastre aéreo e se depara com a palavra “cachorro”, fazendo-o ficar parado e visivelmente confuso.

#### **2.1.1.4. Desenhos**

Antônio desenhou uma pista onde aparece, em baixo, um cachorro atropelado por um carro e, em cima, um avião. Os desenhos de José e Juliano retratam um avião no céu, chuva e raios.

#### **2.1.1.5. As palavras escritas:**

Antônio e Juliano demonstram fazer a leitura das palavras. Na medida em que apontam cada uma, articulam o sinal respectivo em língua de sinais.

#### **2.1.2. Discussão:**

Tínhamos a intenção de analisar, nestas duas histórias, apenas os aspectos objetivos da comunicação, ou seja, os elementos sógnicos perceptíveis nos discursos dos alunos. Entretanto estes aspectos não podem ser dissociados dos processos interativos em curso, nem das propriedades dialógicas e simbólicas que lhes são próprias.

Quando se refere à máscara (turno 18), José cria um signo icônico a partir do sinal [CACHORRO]<sup>10</sup>, apropriando-se da forma de articulação do sinal, por sua semelhança com o uso do objeto que pretende mencionar. José faz apenas um acréscimo ao sinal, envolvendo não só a boca como também o nariz com a mão configurada, desta forma age criativamente em relação à linguagem, atribuindo um novo sentido ao sinal. Sua escolha, entretanto, não foi neutra, uma vez que poderia ter utilizado uma forma menos elaborada de articulação por meio de gesto como fizeram Juliano e Antônio para se referirem ao mesmo objeto. Por que teria agido dessa forma?

Na primeira parte da aula, a professora contou aos alunos um fato ocorrido no final de semana, quando quase atropelou um cachorro na estrada. Ela mostrou fotos do animal e

---

<sup>10</sup> CACHORRO: Mão direita vertical aberta, palma para dentro, dedos separados e curvados, diante da boca. Movê-la ligeiramente (CAPOVILLA, 2001, p. 333-334).

Antônio escreveu no quadro a palavra “CADELO”. Além de contar uma experiência pessoal, a professora aproveitou para ampliar o universo de conhecimento dos alunos, pois ao contar os fatos, ela preocupou-se em falar de gênero: cachorro/cadela, trabalhar os sinais, mostrar fotos e falar da vida dos animais.

Ao iniciar o “assunto do dia” as palavras de sua história pessoal permaneceram registradas no quadro da mesma forma que as múltiplas vozes permaneceram nos discursos de seus alunos, ecoando através dos enunciados em pelo menos três ocasiões enquanto os alunos falavam do desastre aéreo, bem como no desenho de Antônio.

Dois aspectos do signo, conteúdo (tema) e forma, atravessaram os discursos dos alunos, revelando múltiplos planos e múltiplas formas como esses elementos se opõem e se assemelham no tecido de suas falas. Essas possibilidades dadas pelos sentidos e pela forma trazidos pelo sinal [CACHORRO] no contexto da história do desastre aéreo, produziram efeitos diferentes em cada um dos alunos.

Antônio integrou as duas histórias como se não percebesse os limites de cada uma e, na atividade solicitada, ele desenhou o avião sobre a pista onde aparece o cachorro atropelado. Ao relatar os fatos, deu ênfase à história do cachorro como se os fatos ocorridos tivessem envolvido o avião, a professora e a cidade do Rio de Janeiro (não foram transcritos), ele não estabeleceu fronteiras entre as duas histórias e só com muita insistência da pesquisadora, ele falou do que viu na TV, nas notícias sobre o desastre aéreo, mas disse que não sabia muito sobre o assunto, mostrando-se mais interessado na história do cachorro.

Com Juliano foi diferente. No turno 4, ele está tentando localizar, no quadro, as palavras do vocabulário trabalhado antes da aula. As palavras CACHORRO e CADELA, que são da história pessoal da professora, estão próximas a RIO DE JANEIRO, BRASIL, FRANÇA e AVIÃO, que fazem parte do vocabulário trabalhado para o tema da aula. Juliano as leu e articulou os respectivos sinais: FRANÇA, BRASIL, CACHORRO. Juliano teve um tempo de reação maior ao se deparar com a última palavra, articulou [MUITO], olhou novamente para o quadro, apontou com o dedo o caderno. Ele parece ter notado que a palavra “cachorro” juntamente com o sinal articulado [CACHORRO] não faziam parte da história do avião e, por isso, a interrompeu momentaneamente. Depois continuou lendo as palavras e, ao articular o sinal [CRISTO REDENTOR] articulou também [JESUS] e [AMÉM], numa continuidade do campo semântico evocado, manifestando outras vozes vindas de sua prática religiosa.

Quanto a José, ao que parece, não confundiu os limites entre as duas histórias, mas se apropriou da configuração do sinal [CACHORRO] no contexto da história do desastre aéreo,

dando-lhe nova significação: “máscara”. Quando a pesquisadora pediu esclarecimento, no turno 18, José acrescentou detalhes do uso, fazendo gesto de prender atrás da orelha, para esclarecer prontamente ao que estava se referindo, ignorando o sentido social do signo, ou seja, o sentido mais estável (cachorro) construído historicamente pelos falantes dessa comunidade linguística.

As diferenças manifestadas podem ser assim resumidas: Juliano ficou atrapalhado ao se deparar com CACHORRO enquanto contava a história do avião, José não manifestou qualquer dificuldade em aproveitar o sinal [CACHORRO] para falar de máscara e Antônio não pareceu ser afetado pela forma e conteúdo do sinal, mas sim pelo animal que o levou a fazer a junção das duas histórias.

Cole e Cole (2003), citando Carey (1985) e Clark (1995) afirmam que “o crescimento do vocabulário é acompanhado de mudanças fundamentais nas maneiras em que as crianças relacionam as palavras umas com as outras e com os contextos em que as usam, criando, por fim, sistemas de significados qualitativamente novos.” Embora não se trate de crianças, é possível observar como os alunos se movimentam e agem criativamente ao produzir seus enunciados. Enquanto os elaboram, constroem formas particulares de empregar o conhecimento que já possuem da língua, transformando-o em razão da necessidade de se inserirem socialmente pela linguagem.

Estas formas de se relacionarem com os sinais, elevam os alunos a níveis mais complexos de desenvolvimento linguístico, como Juliano que, à semelhança de José, também deu novo significado a um sinal. Nos turnos 1 e 4, Juliano utilizou o sinal [ACEITAR] enquanto falava da queda do avião, significando “cair”, Juliano se apropriou do aspecto icônico do sinal que se apresenta na combinação dos parâmetros fonológicos que o constituem, como movimento, direção e configuração de mão: as mãos com palmas para cima em movimento rápido de cima para baixo, enquanto os dedos se fecham, guardam iconicidade com o ato de cair. A forma objetiva do signo se refrata no seu conteúdo e o sinal ganha um novo significado no contexto em que foi empregado.

O uso inadequado do sinal não foi questionado pelos interlocutores (pesquisadora e colegas) que tacitamente concordaram com esta aplicação. Não se sabe se todos conheciam o significado original do sinal, entretanto houve negociação do sentido entre Juliano e seus interlocutores, em face das condições do tema, como afirma Bakhtin (1981, p. 35) “Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual”.

Vemos nos turnos 23 a 26, José tentando esclarecer as dúvidas da pesquisadora quanto ao sentido dado ao lápis no contexto da história.

Vigotsky (2002) diz que o brinquedo se torna um símbolo pelos gestos feitos pela criança em relação a ele, transformando o objeto material numa representação, ou seja, num signo. A criança isola um aspecto do objeto como representação de seu significado, por exemplo, o cabo de vassoura se torna o dorso do cavalo na medida em que a criança o coloca entre suas pernas.

No turno 22 José transforma o lápis num instrumento de navegação, colocando-o na palma da mão e girando-o como se fosse o ponteiro dos instrumentos de navegação do avião. Há uma parte incompreensível de sua gesticulação para a qual a pesquisadora pede explicação (23) e ele volta e explica com o lápis (24), mas a pesquisadora fala novamente que não entendeu (25).

O desafio que José enfrenta não está relacionado ao modo como estes significados estão constituídos para si, mas na forma de constituir essa significação com o outro, no nível interpessoal, pois ele precisa utilizar algo que seja comum entre os dois para, a partir daí, construir outros significados. Como ainda não se apropriou do léxico da Libras, sua narrativa intercala momentos em que utiliza signos compartilhados com momentos em que utiliza gestos próprios, incompreensíveis para os demais.

No turno 26, José tenta responder à pesquisadora, esclarecendo pontos que ela diz não ter entendido. Neste momento, ele busca um sistema mais elaborado para se comunicar: a escrita, representada pela datilologia.

Suas configurações de mão ocupam o espaço de digitação como se ele estivesse escrevendo. Entretanto, após observação minuciosa podemos concluir que apenas alguns movimentos representam letras ou números. Podemos comparar a escrita de José com a escrita por garatujas que as crianças pequenas utilizam quando começam a escrever.

Ao tentar escrever, José parece reconhecer na pesquisadora alguém apto a decifrar um código mais elaborado de comunicação; ele parece tentar uma outra alternativa de comunicação pelo fato de não conseguir se fazer entender com gestos que estava usando.

José, apesar de não ter domínio do sistema linguístico, modela seu discurso para levar ao interlocutor todo o conteúdo de sua história, demonstrando que age ativamente em prol da co-construção do conhecimento. Para Bakhtin (1981), os discursos são elaborados em meio à tensão constituída pelas forças que atuam sobre o falante.

José modela seu enunciado pela situação social em que está envolvido, uma vez que a datilologia representa uma linguagem mais elaborada com a qual ele passou a ter contato no ambiente escolar. Reconhecendo a pesquisadora como alguém capaz de compreender a datilologia, ele se apropria desta forma de comunicação, mesmo parecendo não se dar conta

que suas articulações não representam palavras, nem que a datilologia envolve o conhecimento da língua portuguesa, pois as palavras são digitadas nesta língua. No meio dessa tensão, ele constrói seu enunciado, dando a ele uma forma elaborada de acordo com sua interlocutora, conforme BAKHTIN (1981)

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. (...) A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (p. 112).

Na verdade, a datilologia é uma palavra do outro que nesse momento se torna palavra sua. “Aqui na escola, falam assim, eu também falo desta forma”. Poderíamos ouvir estas palavras de José enquanto tenta digitar suas “palavras”. É uma forma de se sentir pertencendo a uma comunidade linguística, uma forma de se igualar aos seus pares, apropriando-se não apenas do conteúdo, como também das formas de falar. A necessidade de amoldar-se a uma forma de ser, configurada pelos sujeitos com quem interage, impulsiona-o a tomar para si novos modos de operar os instrumentos culturais.

Filmando suas mãos, e analisando repetidas vezes a filmagem, identificamos algumas configurações do alfabeto manual, mas a maioria não representa símbolo conhecido. Estas tentativas, no entanto, representam a emergência de um padrão mais complexo no desenvolvimento linguístico do aluno. A datilologia é algo presente nos enunciados dos professores e dos surdos fluentes com passou a conviver na instituição e agora ele tenta utilizá-la. Ele parece já ter percebido a função comunicativa da datilologia, entretanto não se deu conta da lógica que a envolve.

Considerando o conceito de zona de desenvolvimento proximal, poderíamos considerar as garatujas de José como uma função emergente que ele encontra no contexto onde ele convive e que já entrou para o seu repertório, embora não compreenda toda a complexidade que a envolve. Analisando a questão, sabemos que os surdos digitam nomes próprios, as siglas, e as palavras “difíceis”. Difíceis porque ainda não têm ou não se conhecem os seus sinais. A datilologia torna-se uma saída para as “coisas difíceis”.

Parece que José compreendeu isto e para ele é tão difícil explicar o que a professora não entende que ele opta pela saída da datilologia. É, desta forma, uma imitação, no sentido dado por Vigotsky (1983; 2002) onde as funções sociais, vão sendo interiorizadas pelos sujeitos, tornando-se funções pessoais.



Outro ponto identificado nos turnos 5, 6, 7 e 8 e 18, 19, 20 e 21 é a interação dos alunos com a pesquisadora na construção da narrativa, quando os alunos negociam o significado de sinais presentes no contexto.

No primeiro segmento de turnos (5, 6, 7 e 8) há uma relação (Antônio e Juliano) na qual Antônio observa que Juliano faz o sinal [CRISTO REDENTOR], referindo-se à cidade do Rio de Janeiro. A professora havia trabalhado este sinal com uma fotografia do Cristo Redentor, para introduzir o sinal [RIO DE JANEIRO] que faz parte da história do desastre aéreo. Antônio identifica a troca na fala de Juliano, mas o corrige na intenção de introduzir o sinal apropriado para a cidade à qual o colega está se referindo.

No segundo segmento, vemos uma outra relação (pesquisadora e José) numa situação semelhante em que sinal [MÁSCARA] foi confundido com o sinal [CACHORRO] e o aluno complementa o significado do sinal demonstrando seu uso.

Percebe-se ainda na primeira história, que os alunos negociam sinais que sejam mais adequados para exprimir o significado demandado pelo contexto. Progressivamente à elaboração, vão agregando elementos acrescentados pelos colegas. O engajamento de cada um pode ser percebido pela excitação com que expõem suas opiniões, pela intensidade dos gestos de afirmação e negação, bem como pela satisfação que demonstram quando descobrem o sinal mais adequado ao contexto. Empenham-se em compreender e serem compreendidos. Durante a negociação, ampliam o vocabulário e adquirem maior competência no uso da língua.

Manifestam suas intenções, opiniões, pelo modo como se colocam em interação: reservados, influenciadores, que acatam ou que se opõem aos posicionamentos dos outros. A interação promove a emergência de um sujeito que age na construção do enunciado e que também se transforma a partir dos padrões estabelecidos pelo conjunto dos interlocutores, pois se moldam em relação ao outro da forma demandada pela interação.

Pode-se observar, na manifestação dos alunos, que o diálogo se mantém e prossegue com a alternância de momentos de tensão, com intensificação das expressões físicas e movimentos do corpo e das expressões faciais. Há momentos de maior equilíbrio, quando não ocorrem muitas oscilações expressivas e posturais e há uma maior ponderação nos gestos. São os momentos em que um “fala” e os outros “ouvem” e momentos em que há manifestação simultânea, quando concordam com o que está sendo dito, mas, mais efusivamente, quando discordam e corrigem o narrador.

A continuação da história requer a negociação para que a expressão não seja apenas constituída por meros sinais externos e perceptíveis, mas que preencham as “condições de felicidade”, conforme Austin (1990). Com a aceitação pelo interlocutor, do sinal apropriado,

ocorre uma mudança do ponto inicial como cada um entrou no diálogo, para o momento atual onde a incorporação do sinal apropriado constitui um plano mais elevado no processo de desenvolvimento. Entretanto a mudança não é permanente, mas representa um ponto de estabilidade onde, numa situação nova, o aluno ancorará um outro significado ou ampliará o significado atual num processo gradual de aquisição do léxico da LIBRAS. As demandas da interação criam tensões, possibilitando que o indivíduo estabeleça para si padrões mais complexos, alcance um novo nível de estabilidade.

Apesar de ainda não terem domínio de uma língua para narrarem suas histórias, os alunos fazem uma seleção de recursos linguísticos (sinais, gestos, palavras, garatujas visuais) que ganham significado no contexto da interação. Aos poucos, vão adquirindo e utilizando a língua de sinais e ampliando a possibilidade de se comunicarem por meio de um sistema de convenções partilhado socialmente, que permite novas significações a respeito do mundo e de si mesmos, possibilitando a emergência de um sujeito que age utilizando os instrumentos culturais do seu meio.

A construção do significado flutua entre as relações simbólicas que envolvem o signo e as relações dialógicas que envolvem as trocas discursivas, pousando em pontos mais estáveis definidos pelo conjunto dos interlocutores e pelo contexto da interação.

## **2.2. Episódio: Professor Pessoa**

O episódio foi escolhido com o objetivo de analisar de que forma age o sujeito enquanto constrói sua relação com a língua, integrando forma e significado na unidade sinal como signo linguístico. Delineamos vários aspectos do sinal e da situação onde ele aprendido que podem atrair a movimentação dos alunos na construção do significado:

- Situação social na apreensão da língua;
- Confusão entre elementos de uma categoria;
- Aspectos do sinal despertam significados que são aduzidos para os enunciados;
- Dificuldades no nível articulatório;

Verificamos, ainda, que os alunos estão constantemente repetindo os sinais que são articulados por seus pares, num processo de:

- Imitação.

A professora da turma varia suas estratégias de acordo com os campos de significados para os quais os alunos se direcionam, ensejando um olhar sobre:

- A mediação pedagógica na construção de um significado interindividual.

A professora solicita que os alunos abram o caderno numa determinada atividade e vira-se para o quadro para escrever a palavra que será estudada “PESSOA”. Enquanto a professora está escrevendo, Sofia chama a atenção de José, dizendo que ele não tem a atividade solicitada pela professora. Antônio concorda com Sofia e lembra a José que ele e Juliano faltaram no dia da atividade.

**(01) Professora**

(solicitou que os alunos abrissem os cadernos e virou-se para o quadro)

**(02) Sofia**

- ESSE CERTO. (conferindo se José abriu o caderno na atividade certa)

**(03) José**

- CERTO (apontando para a página do seu caderno). ESTE NÃO. OUTRO, OUTRO.  
(apontando para o caderno de Sofia)

**(04) Sofia**

- NÃO ANTES, ANTES. (discordando, aponta para o quadro) DANÇAR (numa referência à aula de música. Toca em José e pede confirmação de Antônio, apontando a página do caderno). MEU IGUAL SEU.

**(05) José**

- ELA IGUAL VOCÊ. (apontando para Antônio e para Sofia)

**(06) Antônio**

(mostra seu caderno para José)

- ISTO (mostrando o caderno). VOCÊS (apontando José e Juliano) FALTARAM. VOCÊ ESQUECEU? EU, VOCÊ (Juliano), PROFESSORA. PASSADO, LEMBRA? (abre as mãos demonstrando desapontamento) ANTÔNIO VEIO, ANTÔNIO VEIO. (usando seu sinal próprio referindo-se a si mesmo, em lugar do pronome “eu”)

**(07) José**

- EU *dormir* (gesto)

**(08) Sofia**

- VOCÊS NÃO (apontando para Juliano e José).

**(09) José**

- EU E ELE IGUAL. EU NÃO. ELE NÃO. (apontando Juliano). EU DIFERENTE VOCÊS-2 AQUI (apontando para Antônio e Sofia). DEPOIS JUNTO. DEPOIS, DEPOIS, 3, 4, 5, L (mostra um número incerto de dedos)

**(10) Antônio**

(tentando interromper a fala de José, numa disputa de turno).

**(11) José**

- (...)

**(12) Antônio**

- PROFESSORA DE MÚSICA. PROFESSORA DE MÚSICA. VOCÊ, NÃO SEI...

**(13) José**

- CERTO, CERTO (CM -)

**(14) PROFESSORA**

(chama a atenção de Antônio, encerrando a discussão)

**(15) Juliano**

(demonstra dificuldade para enxergar)

**(16) Professora**

(escreve a palavra em caixa alta) “PESSOAS”

**(17) José**

- P-E-S-S-O-A (acompanha com datilologia, enquanto a professora escreve)

**(18) Juliano**

- PROFESSOR (lendo a palavra “pessoa”)

**(19) Professora**

- PESSOA (corrigindo Juliano)

**(20) Todos**

- PESSOA, PESSOA (José CM-)

**(21) Antônio**

(vira a aba do boné que impede a articulação do sinal quanto ao “ponto de articulação”)

**(22) Juliano**

- PESSOA PROFESSOR PESSOA PROFESSOR. P-E-S-S-O-A.

**(23) Professora**

- ENTENDEU?

**(24) Juliano**

- PESSOA, PESSOA (aponta para o quadro, balançando a cabeça afirmativamente)

(25) **José**

- PESSOA (aponta para o quadro, balançando a cabeça afirmativamente)

(26) **Professora**

- PERGUNTO A VOCÊS, SABEM O QUE É PESSOA? O QUE É PESSOA?

(27) **José**

- PERGUNTO A VOCÊS...O QUE (PA-) PESSOA

(28) **Antônio**

- PESSOA PROFESSOR VOCÊ (aponta para a palavra)

(29) **Sofia**

- PROFESSOR, PROFESSOR

(30) **Juliano**

- PESSOA PROFESSOR

(31) **Professora**

- SÓ PROFESSOR? EU PROFESSOR. EU PESSOA. VOCÊ ALUNO (aponta para Antônio). VOCÊ PESSOA. VOCÊ PESSOA (Juliano). VOCÊ PESSOA (José). 1, 2, 3 PESSOAS, VOCÊ PESSOA (Sofia). TODOS PESSOAS. (pedindo confirmação com expressão facial movimento de cabeça: “entendeu?”)

(32) **José**

(enquanto a professora explica para Juliano, José esfrega as mãos posiciona-as como quem quer articular os sinais enquanto balança a cabeça afirmativamente, acompanhando a explicação da professora, enfim articula) PESSOA (repete conferindo a configuração das mãos e depois) ALUNO.

(33) **Juliano**

- PESSOA ALUNO, PROFESSOR, PESSOA, ALUNO, PROFESSOR

(34) **Sofia**

- PESSOA (mantém-se observando, enquanto os outros se manifestam)

(35) **Antônio**

(repete os sinais da professora e conclui): 4.

(36) **Professora**

- *Como?* (expressão facial e encolhimento dos ombros)

(37) **Antônio**

- PESSOAS 4.

(38) **Professora**

- *Como?* (expressão facial e encolhimento dos ombros)

(39) **Antônio**  
- PESSOAS 4 TODOS NÓS.

(40) **Juliano**  
- PESSOAS 4 TODOS NÓS.

(41) **José**  
- PESSOA

(42) **Juliano**  
- TODOS 4 PESSOAS. 4 TODOS NÓS

(retirados os turnos de 39 a 51 – a professora conversa com a pesquisadora para incluí-la na contagem)

(52) **Professora**  
- ATENÇÃO EM MIM! QUANTAS, QUANTAS PESSOAS TEM AQUI SALA?  
QUANTAS, QUANTAS PESSOAS TEM AQUI SALA? QUANTAS?

(53) **Todos**  
(enquanto a professora pergunta, todos vão repetindo alguns sinais)

(54) **Juliano**  
(repetindo os sinais da professora) SALA (e acrescenta) MESA

(55) **Professora**  
- QUANTAS?

(56) **Juliano**  
- MESA PESSOA PROFESSOR SALA MESA.

(57) **Professora**  
- PERGUNTO A VOCÊS... (espanta-se com Juliano articulando MESA) COMO?  
(com expressão firme no olhar)

(58) **Juliano**  
- MESA

(59) **Professora**  
- MESA? ESQUECE. MESA? PESSOA, PESSOA. (corrigindo com ênfase) MESA  
(bate na mesa) NÃO.

(60) **José**  
- ESQUECE NÃO (M -)

(61) **Sofia**  
- MESA NÃO

(62) **Antônio**

- NÃO (dirigindo-se a Juliano)

**(63) Juliano**

- JOIA (enquanto a professora bate na mesa). PESSOA, PESSOA, OK.

**(64) Professora**

- QUANTOS? QUANTOS?

**(65) Juliano**

- ALUNO, PROFESSOR, ALUNO, PROFESSOR. PESSOA.

**(66) Professora**

- PESSOA (corrigindo Juliano enfaticamente)

**(67) José**

- PESSOA

**(68) Juliano**

- CERTO. PROFESSOR, ALUNO, PROFESSOR, PESSOA, CERTO, PROFESSOR, CERTO.

**(69) José**

- NÃO. (mantém-se discordando com a cabeça)

**(70) Juliano**

- PESSOA

**(71) Professora**

- QUANTAS?

**(72) Juliano**

- PROFESSOR ALUNO CERTO PROFESSOR PESSOA (“positivo”)

**(73) Professora**

- PESSOA (discorda de “professor”, fazendo gesto com a cabeça e reforça o sinal [PESSOA])

**(74) Juliano**

- OK CERTO CERTO, CERTO OK PESSOA PROFESSOR

**(75) Professora**

(voltando-se para a turma) QUANTAS?

**(76) José**

(...) (fala sozinho) QUANTAS? QUANTAS? (CM -) ... ( )

**(77) Sofia**

- PESSOA MESA

**(78) Professora**

- ESQUECE. TIRAR-FORA. PESSOA. EU PESSOA, ANTÔNIO PESSOA, JULIANO PESSOA, JOSÉ PESSOA, SOFIA PESSOA. (um pouco tensa, corrigindo a aluna)

**(79) Sofia**

- TIRAR-FORA, OK

**(80) Juliano**

- PESSOA, PESSOA, PESSOA (enquanto olha pra cada um individualmente)

**(81) José**

- PESSOA. NÃO, CALMA (...)

**(82) Professora**

- QUANTOS TODOS NÓS? QUANTOS?

**(83) Juliano**

(faz a contagem incluindo apenas alunos sentados, mas não determina o número)

PESSOA (repete a contagem dos alunos) PESSOA.

**(84) Antônio**

- QUANTAS PESSOAS?

**(85) Professora**

- QUANTAS? PERGUNTO A VOCÊ, QUANTAS? (dirigindo-se para Antônio)

**(86) Antônio**

- ALUNO TODOS PESSOAS.

**(87) Professora**

- 1, 2, 3, 4. QUANTOS? (apontando somente os alunos)

**(88) Juliano**

(repete a contagem apontando os alunos e conclui): 4.

## 2.2.1. Análise

### 2.2.1.1. Situação social e apreensão da língua

No primeiro momento, os alunos discutem entre si, durante os 46 segundos em que a professora conversa com a pesquisadora e depois vira-se para o quadro. Nesse período, os alunos envolvem-se numa discussão calorosa a respeito da tarefa que José não tem. Parece que o fato da professora estar de costas para os alunos, faz com que eles manifestem mais efusivamente as suas críticas a José por ter faltado à aula e perdido a tarefa (turnos 1 a 13).



No turno 9, José está se justificando por não ter a tarefa. Ele diz que ele e Juliano estão [IGUAL] porque faltaram à aula, enquanto Antônio e Sofia estão [DIFERENTE] porque estavam presentes. José diz que “depois, depois”, todos voltaram a ficar juntos e, em seguida faz os sinais “3, 4, 5, L”. Essa datilologia de José nos intrigou por alguns dias. Voltamos à gravação diversas vezes, primeiro para entender a sinalização e depois, para tentar compreender seu significado.

Depois de observar várias aulas, percebemos uma possível relação dessa datilologia dos números com a contagem diária feita pela professora. Uma das primeiras atividades de cada dia é a chamada. Os alunos conferem o número de pessoas em sala, colocando as fichas com seus nomes num quadro de pregas, dividido em mulheres e homens, depois respondem a perguntas da professora: quantos homens, quantas mulheres, quantos alunos, quantos professores. Quando fazem a contagem, tanto a professora quanto os alunos atribuem um dedo para cada pessoa presente até chegar ao total. Por exemplo, se a professora pergunta: - Quantos homens? Os alunos apontam os homens um a um, levantando um dedo para cada um e depois conferem quantos dedos têm levantados. Esta situação constitui um contexto onde os alunos aprendem a fazer uso sistema numérico, relacionando a presença na sala com o número de alunos.

José repete o sinal [DEPOIS]<sup>11</sup>, com as mãos espelhadas, marcando o tempo transcorrido “depois, depois”, fazendo um gesto em frente ao peito, com as mãos girando em movimento circular amplo para frente, depois articula [JUNTO] combinando os movimentos com uma quantidade de dedos que vai aumentando: 3, 4, L. Quando acaba o recurso de abrir um dedo a mais para aumentar a quantidade, ele configura “L” como uma recombinação dos dedos que são finitos (5) para demonstrar uma quantidade que continua aumentando, sendo maior que a possível de ser demonstrada usando apenas os dedos. José parece relacionar a quantidade de dedos com o fato de que “depois, depois” ele esteve presente e o número de alunos cresceu numa alusão à contagem diária.

---

<sup>11</sup> DEPOIS: Mão direita em D horizontal, palma para dentro, diante do ombro direito. Mover a mão em um arco para cima e para frente. (CAPOVILLA, 2001, p. 514)

### 2.2.1.2. Confusão entre elementos de uma categoria

No turno 16, a professora introduz a palavra “PESSOAS” bem como sinal correspondente [PESSOA]<sup>12</sup>. Juliano articula o sinal [PROFESSOR]<sup>13</sup>, enquanto lê a palavra “PESSOA”. Os alunos repetem tanto a digitação da palavra como o sinal demonstrado pela professora. Juliano é corrigido pela professora, mas continua articulando os dois sinais. No turno 26, a professora pergunta se os alunos sabem o que é pessoa e Antônio responde: - PESSOA PROFESSOR VOCÊ. A professora tenta mostrar que ela é “pessoa/professor” e que eles são “pessoa/aluno”.

Em algumas vezes em que a palavra PESSOA foi usada em sala, os alunos manifestaram incompreensão. Na aula do dia 03/06, Juliano confundiu a articulação do sinal [PESSOA] com o sinal [DELE]<sup>14</sup>, que possui a mesma configuração de mão, mas se aproxima mais do sinal [PROFESSOR] o ponto de articulação é o mesmo e o movimento é diferente, porém parecido. Em outra aula o aluno Antônio articulava o sinal [MUITO]<sup>15</sup> para o mesmo sentido.

A confusão feita por Juliano com a palavra “PESSOA” e os sinais [PESSOA] e [PROFESSOR], podem estar ligados tanto à forma quanto ao conteúdo dos mesmos. Pelas características perceptuais, as duas palavras começam com “P” e tem “ESSO” na grafia. Os sinais têm a mesma configuração, embora sejam articulados em pontos diferentes. Os significados são próximos por designar itens de uma mesma categoria, uma vez que “professor” é uma subcategoria de “pessoa”. É provável que os três fatores tenham contribuído para a confusão.

Quando professora chama a atenção para a palavra, mostrando o respectivo sinal, Juliano (turno 22) após ser corrigido pela professora, articula simultaneamente PROFESSOR – PESSOA – PROFESSOR – PESSOA. O aluno demonstra dificuldade em atribuir o sinal equivalente à palavra “PESSOA”. Ele escreve a palavra pela datilologia e faz gestos de afirmação com a cabeça. Parece querer satisfazer a professora com esses gestos “estou entendendo”, mas demonstra dificuldade em diferenciá-los.

<sup>12</sup> PESSOA: Mão configurada em P, palma para dentro. Passar a ponta do dedo médio sobre a testa. Se o sinal for articulado com a mão direita, o movimento é da esquerda para direita; com a mão esquerda, o movimento é da direita para esquerda (Id. p 1041 - adaptado).

<sup>13</sup> PROFESSOR: Mão direita em P. Mover a mão em um arco para cima e para a direita. (Id. p. 1084)

<sup>14</sup> DELE: Mão direita em P, indicador para a esquerda. Mover ligeiramente a mão para frente, virando a palma para frente (Id, p. 1194).

<sup>15</sup> MUITO: Mãos horizontais, palmas para cima, dedos separados. Unir as pontas dos dedos de cada mão duas vezes. (Id. p. 926)

Nos turnos 28 ao 33, a professora procura explicar a diferença entre “professor” e “pessoa” introduzindo [ALUNO]<sup>16</sup>.

A pergunta da professora no turno 28, fez com que Antônio chegasse à conclusão do turno 39: PESSOA 4 TODOS NÓS.

### **2.2.1.3. Aspectos do sinal despertam significados que são aduzidos para os enunciados:**

As dificuldades de Juliano aumentam num crescente. Após breve discussão, na qual a professora chama a atenção dos alunos para a pesquisadora que também entra na categoria estudada, ela retoma a pergunta no turno 52: “QUANTAS PESSOAS TÊM NA SALA<sup>17</sup>?” O sinal [SALA] talvez tenha levado Juliano a articular [MESA]<sup>18</sup>, numa continuação de campo semântico, no turno 54.

A partir do turno 52, a professora decide reforçar os conceitos das diferentes categorias, fazendo a contagem. Na sequência do episódio, ela solicita a contagem das mulheres e dos homens, das pessoas sentadas e das que estão de pé.

Inicialmente, pensamos que o sinal [SALA], pelo movimento que faz alusão ao retângulo, tivesse sido confundido pelo aluno, com o sinal [MESA] que faz a mesma alusão ou porque este sinal fora ensinado no contexto “sala de aula”, quando foram abordados os sinais dos móveis, utensílios e materiais pedagógicos, incluindo [SALA] e [MESA]. Após muitas análises e verificação da filmagem, concentramos o foco nos enunciados posteriores do aluno e identificamos uma possível relação entre [PESSOA] e os alunos sentados à mesa. Juliano demonstrou isto quando estava sendo feita a contagem. No turno 75, a professora pergunta: - QUANTOS?<sup>19</sup> E Juliano faz a contagem incluindo apenas os alunos, fato que se repete no turno 85. Antônio também conclui no turno 39: “PESSOAS 4, TODOS NÓS”. No total 4 só estão incluídos os alunos e eles estão sentados. No turno 86, Antônio volta a repetir: - ALUNO TODOS PESSOA.

<sup>16</sup> ALUNO: Mão direita em A. Encostar o polegar na parte superior externa do braço esquerdo. (descrição)

<sup>17</sup> SALA: (fazer sinal de área): mãos em 1 horizontal, palmas para baixo, tocando-se pelas laterais, à frente do corpo. Movê-las para os lados opostos, em seguida, para trás em direção ao corpo, e então, aproximá-las até que se toquem pelas laterais dos indicadores (CAPOVILLA, 2001, p. 1161 e 222).

<sup>18</sup> MESA: Mãos horizontais abertas, palmas para baixo, lado a lado, diante do peito. Afastar as mãos para os lados opostos, voltá-las palma a palma e movê-las para baixo (Id. p. 893).

<sup>19</sup> QUANTOS: Mão direita horizontal fechada, palma para cima, ao lado direito do corpo. Movê-la para a direita, abrindo os dedos um a um, iniciando pelo mínimo (Id. p. 1.101).

Uma outra explicação para a confusão com os dois sinais pode estar na sinalização particular<sup>20</sup> do sinal [QUANT@] feita pela professora. No turno 64, a professora pergunta: “QUANTOS? QUANTOS?” Ela articula o sinal com as mãos espelhadas (as duas mãos executam o mesmo movimento, só que em direções opostas) e ao final ela abaixa as mãos, desta forma o movimento (M) e ponto de articulação (PA neutro) acabam por coincidir com o M e PA do sinal [MESA] embora haja diferenças quanto à configuração de mão e à orientação. Olhando para a professora enquanto articula “QUANTOS NA SALA?” (turno 52), Juliano articula [SALA] e [MESA] (turno 54).

Considerando apenas o movimento executado pela professora na articulação dos dois sinais, suas mãos podem ser vistas assim:

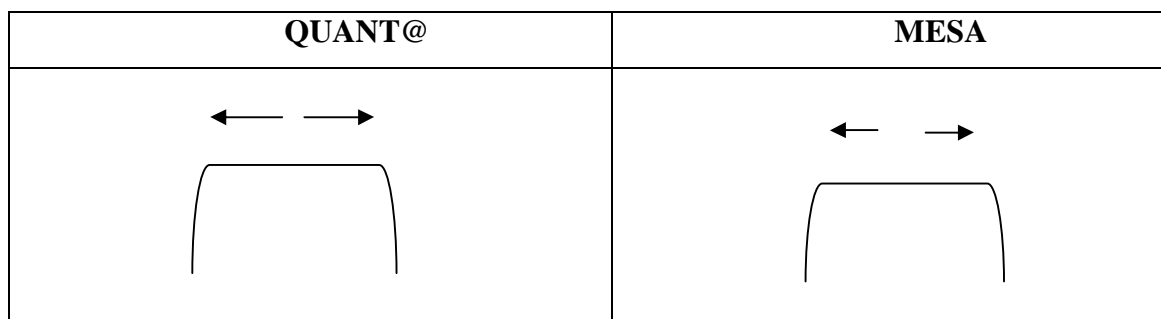


Figura 6: Quant@

No turno 71, a questão da “mesa” já parece encerrada, mas volta ao enunciado de Sofia no turno 77.

#### 2.2.1.4. Dificuldades no nível articulatório

José ainda apresenta muita dificuldade com a articulação dos sinais, o que envolve a configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, expressões-não-manuais e orientação. Ele acompanha o diálogo que se desenrola, imitando os seus colegas e a professora. Os turnos 13, 20, 60, e 73, ilustram a dificuldade de articulação que é comum não apenas neste episódio, mas uma característica do seu desenvolvimento.

<sup>20</sup> Chamamos de “sinalização particular” porque no sinal estão presentes aspectos de entonação próprios da professora.

### **2.2.1.5. A imitação**

Para caracterizar “imitação” selecionamos apenas os turnos em que o aluno repete o sinal articulado por alguém, numa situação em que ele está apenas observando e sua articulação não corresponde a uma resposta a um interlocutor. Não consideramos os momentos em que a professora solicita a repetição do sinal. No turno 20, por exemplo, a professora interage com Juliano e José repete os sinais que eles articulam.

No turno 25, José repete não só o sinal, como também os gestos de Juliano e no turno 27 ele tenta acompanhar a articulação da professora, embora se atrapalhe com o ponto de articulação do sinal, posicionando a mão no queixo para articular “O QUE?” em vez de mantê-la no espaço neutro.

No turno 29 o sinal [PROFESSOR] é articulado por Sofia, enquanto olha para Antônio. O mesmo faz Juliano (turno 30). No turno 32, José articula [PESSOA] e depois confere a configuração de mãos, denotando que sua repetição tem a finalidade de aprimorar a articulação dos sinais.

Nos turnos 34, 35, 40, 41, 42, 67, 76 os alunos vão repetindo os sinais articulados. Nos turnos 60, 61 e 62 é possível diferenciar a simples imitação da intenção comunicativa. Juliano está sendo advertido pela professora. José (60) e Sofia (61) repetem os sinais da professora, Antônio também repete. Enquanto José e Sofia repetem mecanicamente com o olhar voltado para a professora, Antônio dirige-se a Juliano reforçando a bronca da professora.

### **2.2.1.6. A mediação pedagógica na formação de um significado interindividual.**

A professora varia suas estratégias a fim de encontrar formas mais adequadas de manter o fio condutor do tema na sua relação com os alunos. Ao verificar que uma abordagem não surtiu o efeito desejado, ela procura outras maneiras de conduzir os alunos à construção do significado. Apesar deste episódio ser conduzido pelas dúvidas e confusões de Juliano, são várias as estratégias que ele adota:

- No turno 26 ela pergunta o que é “PESSOA” na tentativa de ajudar Juliano;
- No turno 31, ela introduz o sinal [ALUNO], tentando identificar os dois grupos de pessoas da sala: professor e aluno.
- Aproveitando a dica de Antônio, no turno 52, a professora pede que os alunos contem as pessoas da sala.

- No turno 59, ela tenta manter o fio condutor da aula, corrigindo Juliano. O mesmo ocorre no turno 78 em relação a Sofia.

Percebe-se que os alunos são atraídos para vários aspectos dos sinais e a professora tenta mantê-los num determinado curso na construção do significado, como se ela conhecesse o mapa e tentasse resgatá-los quando entram por caminhos vicinais.

### **2.2.2. Discussão**

Há uma dificuldade de se encontrar estudos sobre a aquisição da primeira língua na idade adulta e os referenciais ainda são aqueles de estudos realizados com crianças na aquisição de línguas orais (COLE & COLE, 2003), combinados com estudos sobre a aquisição de línguas de sinais por crianças surdas (GOLDIN-MEADOW, 2003; QUADROS, 1997). No entanto, há que se fazer uma generalização para o adulto aprendiz de primeira língua na modalidade viso-espacial o que pode dar certa segurança ao pesquisador, mas não elimina os riscos de negligenciar especificidades que seriam cruciais na compreensão do fenômeno.

Cole e Cole (2003) afirmam que uma dificuldade manifestada pela criança no processo de aquisição da linguagem, refere-se ao nível de abstração que é a capacidade de entender que várias palavras podem ser usadas para um objeto específico e que outras palavras podem abarcar vários itens de uma categoria. Isso não quer dizer que elas não sejam capazes de identificar as diferenças nos objetos.

O sinal, enquanto item lexical da língua de sinais tem um significado constituído pelo uso reiterado na comunidade de falantes, entretanto os alunos acessam de diferentes formas o mesmo significado. Eles certamente têm uma forma de designar pessoa, com uma imagem ou gesto, portanto o processo aqui envolvido não é a apropriação de um conhecimento de mundo, mas o estabelecimento de um signo para representar este conhecimento e para que ele seja veiculado nas interações e sirva de instrumento para a atividade psíquica.

Seja qual for o aspecto do sinal que atraia os alunos, fica evidente que eles se movem ativamente na direção dos significados construídos durante a interação e qualquer aspecto relativo à forma ou ao conteúdo do signo pode servir de pista para que eles sigam numa determinada direção. Desta forma suas aparentes incoerências devem ser investigadas, pois encontram explicação.

As confusões feitas pelos alunos poderiam nos fazer pensar que eles apenas não formaram os conceitos relativos às palavras e sinais propostos. Entretanto, analisando

detidamente cada um deles, podemos constatar a coerência que mantém nos seus enunciados, embora não manifestem a compreensão requerida pela professora. Depois desta constatação, passamos a encará-los como pessoas maduras, com um conhecimento estruturado do mundo e com um desenvolvimento linguístico capaz de expressar esse conhecimento e de agir discursivamente em defesa de seus pontos de vista.

Pelos dados empíricos, podemos elencar pelo menos seis aspectos do signo que são relevantes na construção do significado. Eles podem facilitar esta construção ou conduzir os alunos para um campo de significados diferente daquele dado pela comunidade de falantes.

- a) **A situação social em que o signo foi aprendido.** José utiliza-se do conhecimento relacionado a um formato (BRUNER, 2001) da rotina da sala de aula, aplicando-o criativamente numa nova situação, ao mostrar o número de dedos aumentando, explicando aos colegas que ele havia faltado à aula, mas “depois”, “depois”, o número de alunos cresceu (porque ele estava presente). Bakhtin (1981, p. 62) afirma que “o signo e a situação social em que se insere estão indissolivelmente ligados”. Utilizando criativamente os recursos disponíveis, José aplica um conhecimento de uso da língua, adquirido numa situação de sala de aula, demonstrando que a necessidade de se comunicar não fica limitada nas possibilidades restritas da linguagem que ele possui. Os arranjos que constrói convertem-se em enunciados compreensíveis dentro do contexto em que são elaborados, ou se não compreensíveis, são um meio pelo qual ele se coloca para seus pares, enunciando-se. As possibilidades de construção de novos enunciados envolvem pelo menos duas estruturas da língua: os signos já conhecidos e as formas de utilização dos mesmos, já realizadas em sala de aula, como a contagem diária. No momento, o aluno enfrenta uma situação diferente em que ele precisa comunicar-se. Sua forma de se expressar fica marcada pela novidade colocada sobre um modelo oferecido pela professora.
- b) **Aspectos ligados à forma do sinal.** Isto se relaciona com o nível fonológico, envolvendo articulação do sinal pela combinação dos seus parâmetros: configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, direção, expressões não manuais. A semelhança de um sinal com outro pela equivalência de parâmetros pode dificultar a correspondência entre o sinal e seu significado como [PROFESSOR], [PESSOA] e [DELE].

- c) **Aspectos ligados ao conteúdo do sinal**, quando os significados são próximos ou os elementos pertencem a uma mesma categoria. Como em [SALA] e [MESA] que pertencem ao contexto de ambientes de uma casa ou escola, [PROFESSOR], [PESSOA] e [ALUNO] que são sujeitos do ambiente escolar.
- d) **Uma condição particular que conduz a interpretação do locutor para um campo de significados**: pessoas são alunos que estão sentados à mesa.
- e) **A articulação do sinal**: envolve os parâmetros do nível fonológico, não no que diz respeito à sua aparência, mas à sua produção. Cole e Cole (2003) estudando o desenvolvimento linguístico de crianças, apontam para a necessidade de um desenvolvimento das capacidades físicas relacionadas ao fortalecimento dos músculos e amadurecimento da visão para que a criança possa dar conta da articulação e de prestar atenção no interlocutor. Além do desenvolvimento do corpo, o balbucio das crianças (manual ou sonoro) propicia o amadurecimento do aparelho fonador que, numa fase posterior, tornará possível a produção da fala. Nas tentativas de imitação dos sinais protagonizadas por José vemos que ele se esforça para alcançar um articulação dos sinais, embora não se possa afirmar que ele conheça os respectivos significados.

As palavras genuínas, no entanto, só vão aparecer no final do primeiro ano de vida, depois que as crianças estiveram balbuciando, durante algum tempo, e depois dos contornos dos seus sons – ou dos movimentos de suas mãos, se eles estiverem aprendendo a língua dos sinais – terem pouco a pouco se tornado mais parecidos com a fala (p. 315).

- f) **Imitação**: A imitação está presente no processo de aquisição da língua pela criança. Aqui também vemos os alunos repetindo os sinais. Neste momentos eles adquirem coordenação motora necessária para articulação dos sinais, além de interiorizarem os aspectos concretos de uso da língua enquanto constroem seus enunciados.

As formas encontradas pela professora para associar signo e significado foram pelo menos duas:

- a) Forma direta: ao mostrar o signo e a representação de seu significado: “EU PROFESSOR, EU PESSOA”.
- b) Forma indireta: ao solicitar a contagem, a professora pede aos alunos que indiquem os elementos solicitados para responder à pergunta, por exemplo,



“quantos alunos?” Eles teriam que apontar apenas para os elementos da categoria solicitada, desprezando os demais. Pelo total informado, eles demonstrariam, de forma indireta, que entenderam o conceito de [ALUNO].

Os dados demonstram que tanto numa quanto na outra forma, a professora move-se no sentido de encontrar formas de manter o fio condutor do raciocínio (PONTECORVO, 2005) na co-construção do conhecimento.

Ao analisar discursos em sala de aula com o objetivo de identificar como a intervenção verbal do professor pode contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, Pontecorvo (2005) faz a distinção entre desenvolvimento e pertinência. Para ela, as duas categorias se relacionam quando se considera a discussão como um “raciocínio exteriorizado coletivo”. A construção do conhecimento acontece pela concatenação dos argumentos, como um pensamento coletivo que passa de um para o outro.

O desenvolvimento se relaciona à dimensão “que se manifesta no fio condutor do raciocínio e se mantém de forma coerente quando passa de um interlocutor para outro.” Já o não-desenvolvimento se evidencia “quando há uma situação de inércia, de bloqueio do raciocínio coletivo.”

Apesar das intercorrências ocasionadas pelo embaraço dos alunos, quando atraídos por um ou outro aspecto do sinal, professora empreende um esforço, modificando suas estratégias para entrar na esfera de raciocínio que possa ser mais efetiva para a compreensão dos alunos. Agindo assim, a professora corrige o fluxo procurando a pertinência que

possibilita distinguir se a progressão (ou não) do discurso coloca-se no tema proposto (geralmente) pelo professor e compartilhado pelos interlocutores, ou se existem desvios mais ou menos importantes do objeto principal: desvios que podem também perfeitamente se caracterizar no plano do desenvolvimento, mas não serem em absoluto pertinentes (PONTECORVO, 2005, p. 69).

Nesse sentido, a professora introduz novos elementos, trazendo os alunos para o contexto de sentidos que ela deseja explorar.

### **2.3. Episódio: Câmbio automático**

Antônio é o único dos quatro alunos que já utiliza a escrita nos processos de comunicação. Este episódio é representativo de sua forma peculiar de contar histórias e de conversar com os professores. Nestas ocasiões ele sempre se vale da escrita, utilizando o

quadro, o caderno ou um pedaço de papel. Enquanto conversa ou conta um fato, escreve palavras centrais e, em torno delas, constrói sua narrativa.

Neste episódio, os alunos estão procurando letras do alfabeto em revistas para recortar e colar. Eles param para contar histórias sobre as gravuras ou fotografias que encontram. Antônio mostra para a pesquisadora várias fotos de carro e, de onde está, começa a falar com ela. Depois se dirige ao quadro para escrever enquanto fala.

Seu interesse por carros faz com que esse tema seja recorrente nas suas conversas, pois deseja tirar a carteira de habilitação e comprar um carro. O aluno utiliza-se de várias possibilidades comunicativas (gestos, Libras e escrita) para se expressar. No seu texto, fica registrada a marca de sua visualidade surda, demonstrada tanto na forma posicionar os temas abordados no espaço quanto na escolha dos elementos sígnicos para representá-los, evidenciando um sujeito que opera com o instrumento cultural representado pela escrita, atingindo os objetivos a que ela se destina, dentro das múltiplas possibilidades da singularidade da surdez.

**(01) Antônio**

- MARCHA, PREÇO CARO. (apontando gravura da revista. Vai ao quadro e escreve “PR1234”)

**(02) Antônio**

- MARCHA, CARO. MARCHA, PREÇO CARO. (apontando para o quadro. E volta apontar para o que escreveu.

**(03) Antônio**

- MARCHA, BARBUDO IGUAL. (Barbudo é um amigo). (Aponta para o que escreveu. Confirma com a cabeça algo dito pela pesquisadora - fora do foco - e se volta novamente para o quadro para fazer marcações sobre os números 1, 2, 3 e 4)

**(04) Antônio**

- MARCHA, EU VI. BARBUDO DIRIGIR. EU OLHAR. (faz a datilologia letra por letra) “R” (anda para trás), “P” (anda para frente).

**(05) Antônio**

- ESPERE (volta-se para o quadro para escrever: P R N D numa referência ao câmbio automático).

- NÃO PRECISA PASSAR MARCHA. (digita o alfabeto manual: - “P” (...), “R” (acena com a mão “para trás”), N (acena com a mão “segue”) aponta para baixo (como se referindo ao câmbio). - NADA, NADA, faz gesto de “segue em frente”.

Fica olhando para a pesquisadora como que tentando entendê-la. Escreve no quadro letras ditadas pela pesquisadora: “C A”. Para de olhar para a pesquisadora e escreve C A R R O. Volta o olhar para pesquisadora e, seguindo sua instrução, apaga as letras “A R R O”. Olha para pesquisadora e vai escrevendo as letras ditadas: “C A M B I O”. Presta atenção na explicação da pesquisadora (oculta na filmagem) e faz confirmações com a cabeça. Passa a vista apontando a palavra.

**(06) Antônio**

- CONHEÇO. (olhando a palavra “câmbio”)

**(07) Antônio**

- EU (e aponta “PRND” como demonstrando preferência por esse tipo de câmbio). Escreve “LG” e, em seguida, desenha o símbolo da acessibilidade física: uma cadeira de rodas com uma pessoa sentada. Ele percebe o “G” como a cadeira e o “L” como a pessoa. Apaga o símbolo da acessibilidade e aponta para as letras “LG”. Parece que ele fez o desenho para explicar o que significam as letras. Aponta novamente as letras, e apaga-as, como se fosse explicá-las melhor.

Escreve novamente as letras “LG” e volta a desenhar o símbolo da acessibilidade, fazendo primeiro o arco do “G” e depois o “L” dentro do arco, completando o desenho com os demais detalhes. Olha para a pesquisadora com satisfação, fazendo, com as mãos, o movimento circular de movimentar a cadeira de rodas e depois pergunta: - CONHECE? Ele confirma como se a pesquisadora (fora do foco) tivesse respondido afirmativamente.

**(08) Antônio**

- IGUAL, IGUAL. (apontando para as letras do câmbio automático e para o símbolo da acessibilidade). Confirma mais uma vez, com murmúrios – É! (interagindo com a pesquisadora).

**(09) Antônio**

- CONSEGUIR. (repetindo do movimento de operar com a cadeira de rodas). Repete o movimento andando inclinado como se estivesse sentado dirigindo um carro.

**(10) Antônio**

- DIRIGIR-CARRO (faz o gesto como se estivesse de cadeira de rodas, apontando para o símbolo da acessibilidade).

- EU SURDO. (confirma com a cabeça o que a pesquisadora diz).

- SEI. (continua interagindo com a pesquisadora).

- IGUAL. (apontando o símbolo da acessibilidade e as letras “PRND” simultaneamente).

Aponta PRND e aproxima-se da pesquisadora e dramatiza explicando que descobriu as letras olhando atentamente para o câmbio. Escreve letras que são ditadas pela pesquisadora: “CORSA” (anteriormente ele havia dito que queria comprar um Corsa, mas parece que mudou de opção). Ele analisa a palavra e escreve ao lado “PALIO” e aponta alternadamente as letras “PRND” e “PALIO” estabelecendo relação entre elas (Palio - câmbio automático). Ausenta-se do foco para aproximar-se da pesquisadora.

**(11) Pesquisadora**

- NÃO. (apontando as palavras “PALIO” e “PRND” para dizer que Palio não tem câmbio automático. A pesquisadora não sabia que já tinha Pálio com este tipo de câmbio).

**(12) Antônio**

- VI, LÁ (apontando à esquerda, indicando um local distante).

- VI (voltando o olhar para baixo, como se observasse o câmbio).

- VI LÁ. (à direita) VI. (senta-se e simula a passagem de marchas) LÁ. (à direita).

**(13) Pesquisadora**

- TEM CERTEZA?

**(14) Antônio**

- ESSE NÃO. (apontando “CORSA”)

- OLHEI CÂMBIO LÁ (à direita). CÂMBIO BARBUDO CÂMBIO. (apontando “PALIO”) Senta-se na cadeira como se fosse o passageiro observando faz passagem das marchas com a mão e confirma com a cabeça com ar de admiração:

- LÁ (à direita), EU “PALIO”, LÁ (à direita), EU. Aponta para a boca e volta-se para o quadro para escrever a palavra “NOVO”.

**(15) Pesquisadora**

- NOVO? (fazendo sinal “positivo” com o polegar).

Ele faz um parêntese e assinala um X dentro e na frente escreve “NÃO”.

**(16) Pesquisadora**

- ENTENDI. ENTENDI. (o Palio da direita, do amigo Barbudo é manual, mas o que ele viu à esquerda (local distante) é automático)

**(17) Antônio**

Articula: 4 e volta-se para escrever no quadro. Faz o gesto de digital, apoiando o polegar da mão direita na palma da mão esquerda e escreve “PORTE”. Faz novamente o gesto de digital e aponta a palavra “PORTE”, sublinhando-a e sinaliza:

- *digital* (gesto) MARCHA SURDO.

Apesar de não encontrarmos o significado quanto ao número quatro, fica claro que o aluno relaciona o fato de ser surdo e possuir um documento atestando isto, (sinal digital mais a palavra “porte”) como condição para ter o carro de câmbio automático.

**(18) Pesquisadora**

- ENTENDI, SURDO e pergunta:
- “PR1234” NÃO? “PRND” SIM?

**(19) Antônio**

Ele apaga as letras “PR1234” e aponta a palavra “CÂMBIO” depois sinaliza:

- BARBUDO. (parece que a palavra “câmbio” para ele, significa câmbio manual)

**(20) Pesquisadora**

A pesquisadora escreve as palavras “DE MARCHA” ao lado de “CÂMBIO” e escreve as letras “P1234R”, escrevendo ao seu lado a palavra “MANUAL”. Antônio aponta para as letras “PRND” querendo saber a palavra apropriada e a pesquisadora escreve “AUTOMÁTICO”.

**(21) Antônio**

- AH!

**(22) Pesquisadora**

- PORQUE DIRIGE, PASSA MARCHA, DIRIGE, PASSA MARCHA. (apontando para o “P1234R”).

- ESSE NÃO. SÓ DIRIGE, DIRIGE. (pontando para “PRND”)
- SOZINHO.

**(23) Antônio**

- VAI EMBORA DIRETO. (confirmando com expressões e movimento de cabeça a fala da professora). Aponta novamente “PRND” e gesticula um movimento amplo e rápido com o braço:

- VAI EMBORA.

**(24) Pesquisadora**

- ESSE NÃO. (apontando novamente “P1234R”)

**Nos turnos 25 a 31, pesquisadora e Antônio discutem a diferença entre câmbio automático e manual.**

**(32) Pesquisadora**

- QUANTO CUSTA?

**(33) Antônio**

- LÁ (à esquerda), LÁ (à direita) (como se quisesse se certificar de que câmbio estava sendo perguntado o preço e, aponta “PRND”, escreve 185,00, confirmando com o gesto de apontar:

- LÁ (à direita). (parece que ele comete um equívoco ao indicar à direita referindo-se a PRND)

**Nos turnos 34 a 46, pesquisadora e Antônio discutem sobre o preço do carro.**

**(46) Pesquisadora**

- JÁ GUARDOU? MÊS, SALÁRIO, GUARDOU, JÁ?

**(47) Antônio**

- LÁ (à esquerda). LÁ (à direita), NÃO. LÁ, ESPERE. Escreve: “LUZIÂNIA GO”.

- LÁ (à esquerda)

**(48) Pesquisadora**

- GUARDOU?

**(49) Antônio**

- LÁ (à esquerda). LÁ NÃO (à direita). LÁ (à esquerda).

**(50) Pesquisadora**

- GUARDOU NO BANCO? CARTÃO?

**(51) Antônio**

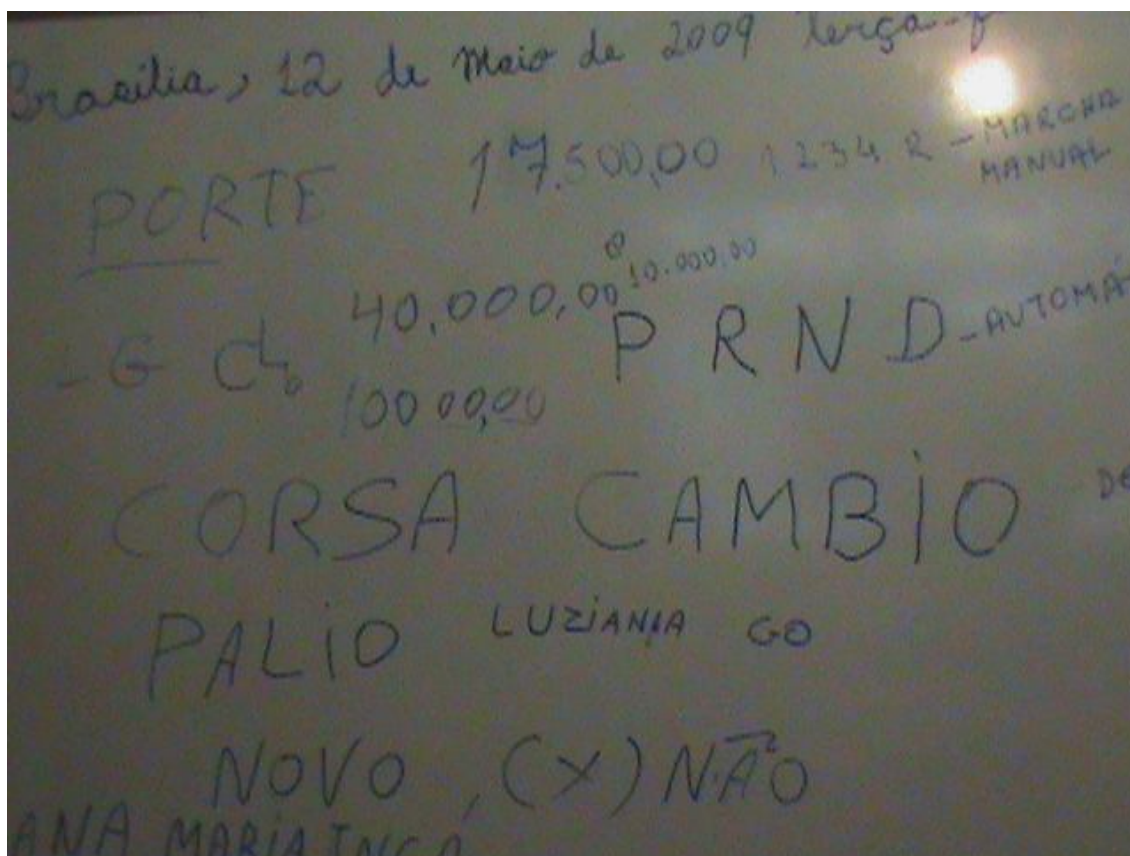
- NÃO. ALTO, MEU, HOMEM, ALTO, LÁ (à esquerda, referindo-se ao irmão).

**(52) Pesquisadora**

- CUIDADO. ROUBO. NÃO, ROUBO?

**(53) Antônio**

- NÃO.



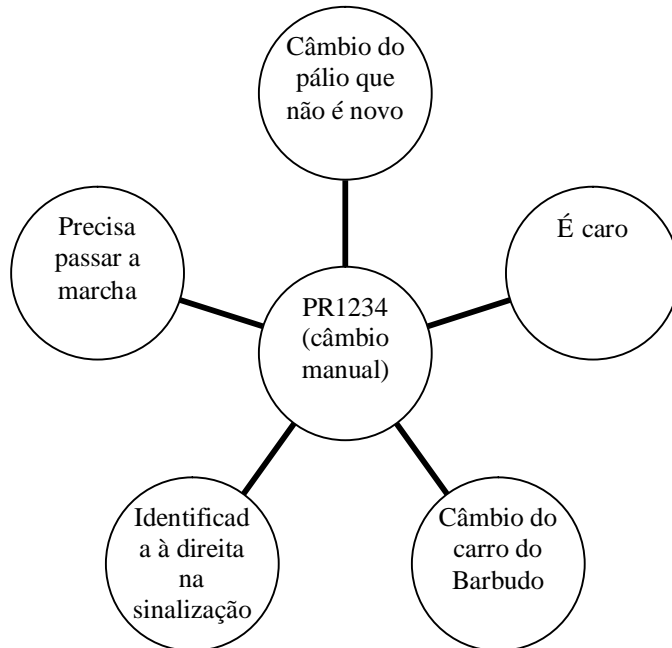
**Figura 7: Texto de Antônio**

### 2.3.1. Análise:

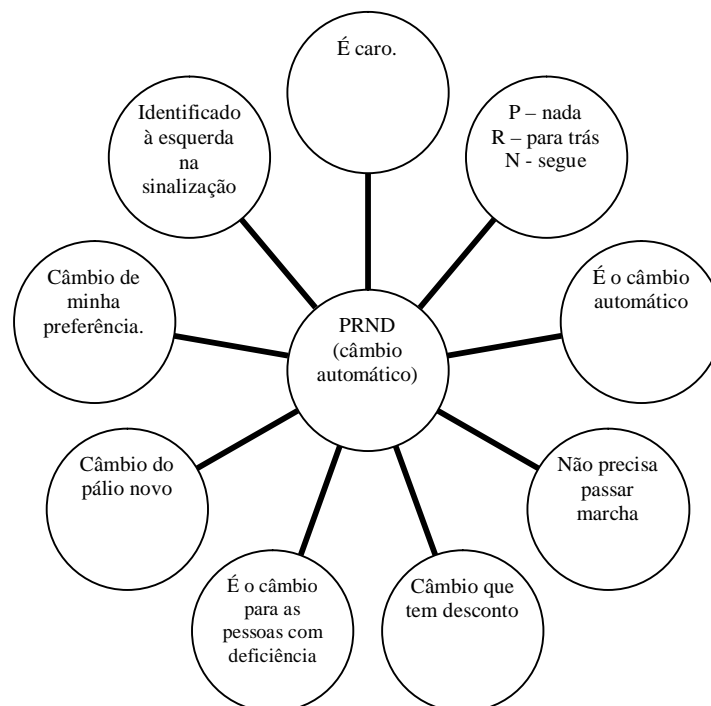
Do ponto de vista da estrutura, percebemos que Antônio define tópicos ao redor dos quais circulam as informações acrescentadas por ele e pela interlocutora durante a interação. Ele destaca os tópicos escrevendo-os no quadro e os retoma no curso da interação, apontando-os.

Reinhart (1995) e Zubizarreta (1998) (*apud* PIZZIO, 2006, p. 40) defendem que “a relação tópico-comentário é representada em termos de predicação em que o tópico é o sujeito e o comentário é o predicado proposicional na relação de predicação.” Pizzio alerta para não se confundir esta relação de predicação com a relação sujeito predicado que aparece como ordem sintática no interior de uma frase. A predicação aqui é ampla e várias informações podem ser atribuídas a cada tópico levantado. A seguir, mostraremos, por gráficos, as informações atribuídas a cada tópico nos enunciados de Antônio.

a) Sobre o câmbio manual:

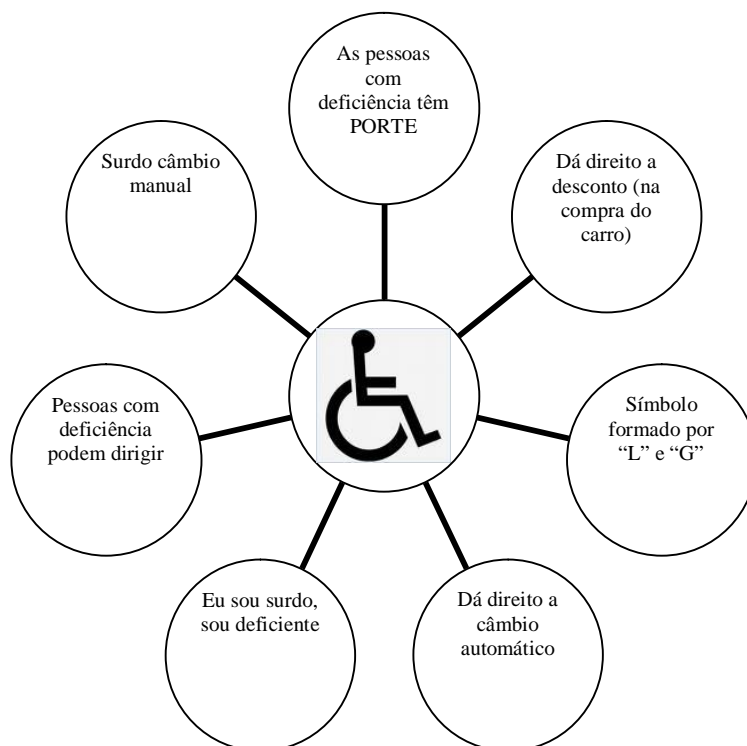


b) Sobre o câmbio automático:

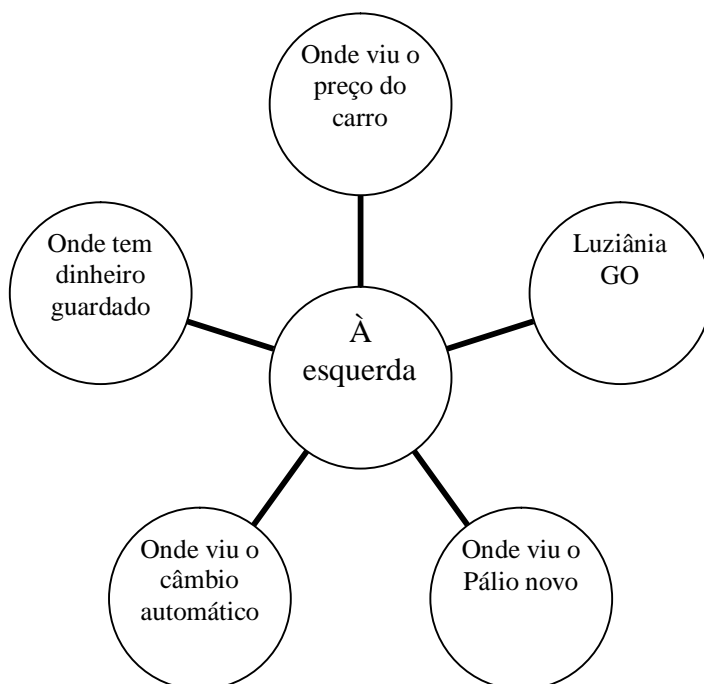




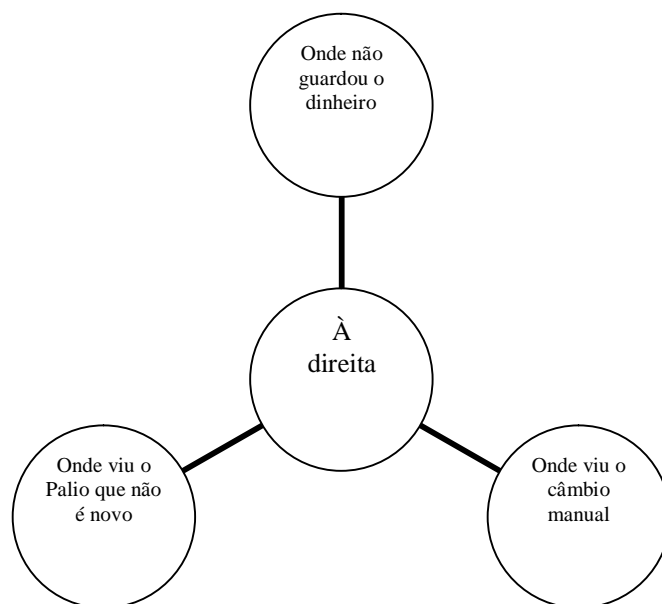
c) Sobre o símbolo da acessibilidade:



d) Ao definir pontos à esquerda e à direita, Antônio é coerente com as informações atribuídas a cada lugar:



e) Pontos marcados à direita:



Além de estruturar os temas sobre tópicos-comentário, Antônio utiliza-se de estratégias diversas que agem com funções sintáticas para estabelecer relações entre termos:

a) Apontação de referentes presentes: este tipo de apontação é utilizado por falantes tanto de língua orais quanto de sinais. É um tipo de gesticulação que acompanha a fala. Entretanto os surdos utilizam este tipo de apontação com funções gramaticais (GOLDIN-MEADOW, 2003). Nos exemplos abaixo podemos ver como se estruturam essas sentenças:

- Apontando para PR1234 e diz: - MARCHA, BARBUDO IGUAL: identificando a marcha do carro do Barbudo.
- Sinaliza [EU] e aponta PRND: demonstrando preferência pela marcha.
- Aponta as letras (L e G) e o desenho da acessibilidade e diz: - IGUAL, IGUAL: identificando as letras no desenho.
- Aponta alternadamente “PALIO” e “PRND”: identificando o câmbio do carro.
- Aponta para a boca e volta-se para o quadro para escrever a palavra “NOVO”: informando que alguém disse que o carro não é novo.
- Faz o gesto de “digital” e aponta “PORTE”: identificando a situação dos surdos. (um pouco incompreensível)
- Aponta “PRND” e sinaliza: - VAI EMBORA: identificando o funcionamento do câmbio automático.

- Aponta “PR1234” e “PALIO”: identificando o câmbio do carro.
- b) Apontação de referentes ausente: os surdos, diferentemente dos ouvintes, costumam tomar um ponto como referência para um objeto, pessoa ou lugar não-presente (GOLDIN-MEADOW, 2003)
- Lá (á esquerda), (PALIO, PRND): local onde viu o carro de câmbio automático.
  - Lá (à esquerda), (IRMÃO, ALTO, LUZIÂNIA, DINHEIRO): referência para a família e os locais onde moram.
  - Lá (à direita) (CÂMBIO MANUAL, BARBUDO, PALIO): casa do Barbudo, onde andou de Palio, onde viu o câmbio manual.
- c) Apontação de um ponto tendo como referente uma ideia.
- Aponta para a boca e escreve “NOVO”: Algo que foi dito por alguém.
- d) Outras observações que podemos fazer da escrita de Antônio.
- Faz boa incorporação das letras ao escrever as palavras, conseguindo antecipar a palavra “CARRO” que está presente no tema em discussão.
  - As relações sintáticas são dadas por elementos não escritos, como a sinalização, a gesticulação, a apontação, as expressões, dentre outros.
  - Os tópicos são unidades de sentido que, em alguns momentos tem o valor de uma palavra e, em outros, abrigam um conjunto de significações relativas a um universo, como no símbolo da acessibilidade.
  - As unidades de sentido não são apenas palavras, como se pode ver em “PRND”, “PR1234” e no símbolo da acessibilidade.
  - É possível identificar a força da percepção visual no estabelecimento dos tópicos: “PRND”, “PR1234” e o símbolo da acessibilidade e quando indica: NOVO (X) NÃO.

### 2.3.2. Discussão

Bakhtin (1981) concebe a natureza social da palavra. Esta ganha sentido no contexto da interação, no exercício do diálogo. O significado da palavra não está registrado no sistema linguístico do qual ela faz parte, mas emerge das múltiplas situações de uso em que os indivíduos as empregam. Antônio não apenas usa palavras do sistema linguístico, mas ele se

vale do sistema alfabético para criar unidades de sentido que ora tem valor de palavras, ora representam um universo ao redor do qual circulam múltiplas significações.

“PRND”, “PR1234” e “LG/ACESSIBILIDADE” são “expressões” constituídas pela junção das letras e números que Antônio visualizou no câmbio do carro e no símbolo. No momento em que as registra e passa a utilizá-las como um campo semântico de onde emanam informações e significações, Antônio está utilizando as possibilidades de seu corpo surdo, altamente habilitado para captar visualmente informações no mundo e dá-lhes uma forma sígnica, ou seja, uma realidade intraindividual ganha uma forma objetiva, espacial.

Entretanto, de nada valeria se estas expressões permanecessem apenas para si, no âmbito da elaboração individual. É no jogo interindividual, dialógico, que estas expressões ganham significado. Ao escrever no quadro “PR1234”, há entre ele e a interlocutora o estabelecimento de uma relação com o universo de sentidos evocado pela gravura da revista e pelas falas iniciais de Antônio. Esta relação se objetiva na expressão/palavra escrita. Após escrever, ele se certifica de que a interlocutora entende sobre o que está falando e continua, com a cabeça, modulando o sentido, avaliando o entendimento da interlocutora e, num crescente, adicionando informações sobre o câmbio.

Fica evidente que ambos concordam com a forma que o signo tomou, a qual foi proposta por Antônio, embora, na sequência, a pesquisadora introduza os termos canônicos em língua portuguesa “câmbio automático” e “câmbio manual”.

Observa-se em relação aos termos “PRND”, “PR1234” e “LG/ACESSIBILIDADE”, a marca da língua portuguesa, uma vez que estão grafadas em letras do alfabeto, mas uma origem espontânea e legitimamente visual na forma como os elementos individuais são captados e constituídos, diferentemente dos processos morfológicos das palavras nas línguas da modalidade oral como “câmbio” que vem de cambiar, significando trocar, sendo uma ação, veiculada mais pelo sentido expresso e captado pela percepção auditiva.

Ao estabelecerem o signo, os dois indivíduos mergulham no diálogo. Há um tema que os envolve, no entanto não os arrebatada da sua condição de sujeitos que são únicos e que se relacionam a partir de posições conferidas pelas suas histórias individuais e pelas singularidades das formas de perceber e estar no mundo.

Ao destacar as letras “L” e “G” no símbolo da acessibilidade, Antônio explica a composição do símbolo e talvez, por não estar satisfeito com o grau de apreciação manifestado por sua interlocutora, ele apaga tudo e começa a desenhar novamente com sorrisos e expressões mais intensas, como quem quer tirar da pesquisadora um elogio maior por sua descoberta pessoal. Além de evidenciar sua inclinação natural para o campo visual,

Antônio parece buscar uma concessão da pesquisadora, extrapolando os papéis pedagógicos que assumem para a percepção de um sujeito criativo que consegue operar com as letras, que são elementos próprios da escola, dentro de uma lógica pessoal, marcada por sua subjetividade e corporeidade surda.

Quando ao posicionamento no espaço, ele escreve apenas palavras soltas e estabelece relações entre elas, transformando-as em unidades referentes em torno das quais está agregado um universo de significados e conceitos que caracterizam e particularizam cada tópico. Ausência de morfemas gramaticais é suprida pela relação que o aluno estabelece entre as palavras apontando-as, formando pares ou acrescentando informações sobre elas de forma não-escrita dando o significado a cada palavra. Para Kress (*apud* GESUELI, 2004, p. 43) “o processo de significação, característico do letramento, depende dos signos e valores disponíveis para o sujeito, ou ainda, o sujeito utiliza o que estiver à mão, transforma-o e por sua vez é transformado no processo.”

Surpreendeu-nos o fato de Antônio encontrar as letras LG no símbolo da acessibilidade, bem como a coerência mantida em relação à localização dos tópicos no espaço (à direita e à esquerda) durante todo o diálogo, bem como seu conhecimento a respeito dos carros, sabendo da diferença significativa entre um carro automático e um manual.

É possível perceber que o aluno já demonstra competência na língua escrita, não podendo esta ser comparada com os padrões esperados em relação a sujeitos ouvintes que operam do modo convencional com a escrita. Também se pode notar que existe um sujeito ativo que utiliza a escrita como instrumento na construção de sentidos que são compartilhados no contexto da interlocução, demonstrando familiaridade com práticas discursivas letradas. (LODI, 2006).

Além das características da escrita relacionadas às especificidades da surdez, podemos encontrar uma particularidade quanto à aquisição da língua portuguesa. No caso de Antônio, não podemos esquecer que ele não é falante de português.

Este fato exige a superação de crenças a respeito da aprendizagem da escrita. É necessário superar a forma como normalmente a escrita é vista: um registro da fala oral. Considerando a realidade dos surdos, seu processo de construção da escrita deverá primeiramente relacionar-se com a fala, neste caso, com a fala articulada por sinais. Na mesma perspectiva dada por Vigotsky e Luria, Ferreiro (1999) afirma que primeiramente a escrita se apóia na língua materna e, aos poucos, os símbolos dissociam-se da língua, tornando-se próprios. Não se pode desconsiderar o fato de que a língua portuguesa não é

acessível ao surdo<sup>21</sup> na modalidade oral, portanto seu processo de escrita não pode ser considerado como um registro da oralidade, que se baseia, muitas vezes, em métodos fônicos. O ensino da escrita deve considerar que o sujeito surdo apóia-se no processo visual de aquisição de conceitos e não no oral, sendo a língua de sinais e, neste caso específico, a utilização dos gestos que proporcionarão o conhecimento de mundo e a construção de significados.

A realidade dos surdos requer a compreensão de que o aluno não está aprendendo a modalidade escrita da língua, mas está aprendendo a língua através de sua modalidade escrita. Talvez fosse correto afirmar que, nesta circunstância, a língua escrita é primária<sup>22</sup> para os surdos, pois não é uma representação da fala oral, pois eles não conhecem a língua portuguesa, mas estão sendo alfabetizados nela e, simultaneamente, estão adquirindo a língua de sinais, ou seja, estão adquirindo duas línguas: a língua de sinais na mesma modalidade do sistema de comunicação constituído pelos gestos e a língua portuguesa, na modalidade escrita.

Entendemos que as práticas bilíngues relacionadas à educação dos surdos levam em conta que o aluno tem uma L1 que é a língua de sinais e o português é ensinado como L2 (FERNANDES, 2003; LACERDA, 1998; LODI, 2002; 2004), mas a situação que se configura aqui, é que o aluno está aprendendo duas línguas simultaneamente e ainda não tem uma L1. Como vimos Vigotsky (2000) considera que a escrita deve ser ensinada quando a fala interior já estiver presente no desenvolvimento linguístico. Os estudos de desenvolvimento linguístico dão conta que isto ocorre na infância no processo de aquisição da uma língua (COLE & COLE, 2003). Vimos também que o sistema gestual possui propriedades e funções que se aproximam da língua, mas que não a substituem (GOLDIN-MEADOW, 2003).

Então ficam questões que merecem aprofundamento, para o qual sugerimos estudos posteriores para dar respostas mais consistentes sobre: como ocorre o processo de aquisição da primeira língua na idade adulta? O ensino de português escrito deve ser encarado na perspectiva de aquisição de língua? É adequada a aquisição simultânea de duas línguas nesse contexto? Que perspectivas pedagógicas seriam apropriadas para o ensino de uma língua apenas na modalidade escrita?

---

<sup>21</sup> Nesse contexto, surdos profundos, sem acesso auditivo à língua falada.

<sup>22</sup> Para Wilcox (2005) a modalidade oral de uma língua é sempre primária; a modalidade escrita pode ser primária se não é a representação de outra língua, mas, em geral, é secundária porque é o registro gráfico da língua falada. As línguas sinalizadas são tidas pelos leigos, em geral, como secundárias das línguas faladas, mas só são secundárias quando representam códigos manuais destas, como os códigos manuais do inglês para a American Sign Language – ASL. As línguas de sinais, em geral, são primárias no sentido de que tem uma origem própria independente da língua falada em seu entorno. As influências mútuas que sofrem não interferem nesta classificação.

Sabemos que são questões amplas que suscitam estudos profundos. Algumas vezes fomos questionados sobre a existência de adultos isolados e a necessidade de estudo sobre sua aquisição de língua. Para nós que trabalhamos com surdos, sabemos que eles existem e que estudos nessa área são necessários, embora nosso desejo seja de que os sistemas de educação estejam preparados para recebê-los e que eles sejam atendidos desde o nascimento conforme prevê a legislação para o Atendimento Educacional Especializado (CONSTITUIÇÃO FEDERAL/88, LDBEM/96, DIRETRIZES DO CNE/2001, LEI 5626/2005).

#### **2.4. Episódio: Conversa entre si**

O objetivo desta análise é verificar aspectos da organização dos enunciados na interação verbal (em gestos e sinais), considerando a forma como um tema é abordado pelos alunos com o uso da apontação, não sendo referido por um signo. Além da organização dos enunciados, verificamos como os alunos se apóiam em um dos colegas, solicitando-o constantemente para auxiliá-los.

O contexto do episódio é este: o professor sai da sala e deixa os alunos realizando uma atividade escrita que consiste em relacionar palavras e desenhos. A pesquisadora permanece na sala, realizando a observação e gravação. Eles estão concentrados em seus exercícios, mas sempre levantam o olhar para verificar se há mudanças no ambiente ou se alguém está falando com eles. Quando os olhares se encontram eles sorriem e, às vezes se cumprimentam. Nessas ocasiões têm início os diálogos entre eles.

**(01) Juliano**

- JOIA. (quando seu olhar se cruza com o de José) CERTO, AQUI (apontando seu exercício).

**(02) José**

(aponta o caderno de Antônio e depois o de Juliano, faz um movimento repetitivo de “pinça” com os dedos indicador e polegar (incompreensível). Configura L, reprovando com expressão facial e fazendo movimento de negação com a cabeça, denotando que algo está errado no caderno de Juliano).

**(03) Antônio**

(pega seu exercício e mostra para Juliano, batendo a mão enfaticamente na folha).

**(04) Juliano**

(aponta seu exercício com expressão de “quem está se defendendo”, apontando para o quadro).

**(05) Sofia**

- JOIA, CERTO? (pergunta enquanto aponta algo na folha de Antônio)

**(06) Juliano**

(olha a folha de Antônio e compara com a sua).

**(07) José**

- (...) (aponta a folha de Juliano e sinaliza algo incompreensível, identificando algo errado na folha de Juliano).

**(08) Antônio**

(olha atentamente o detalhe mostrado por Sofia e responde):

- FEIJÃO, SEI. (vira a folha para que Sofia visualize melhor. Faz gesto de confirmação com os dedos indicadores batendo na testa, como quem diz: “sei, sei”)

Todos baixam a cabeça e continuam a tarefa.

Alguns segundos depois, Juliano confere o ambiente e o seu olhar encontra o de Sofia.

**(09) Juliano**

- JOIA?

Baixam a cabeça e continuam o trabalho. Alguns segundos depois, Antônio se manifesta.

**(10) Antônio**

(vira-se para Juliano e mostra algo no exercício, apontando)

**(11) Juliano**

(olha para o exercício de Antônio)

**(12) Sofia**

(aponta para o exercício de Antônio com expressão de pergunta)

**(13) Antônio**

(mostra com as mãos o tamanho de algo e sinaliza):

- ÁGUA, GUARANÁ, ÁGUA (...) (respondendo a Sofia)

**(14) Antônio**

- SURDO, LÁ (aponta para a alguém que está na porta)

Alguém está na porta e conversa com Sofia e os alunos param para prestar atenção, depois voltam a trabalhar, baixando suas cabeças.

**(15) Sofia**

- (pede a ajuda de Antônio, apontando para o exercício).



**(16) Antônio**

- ESPERE. (pega a folha de Sofia, observa seu exercício).
- OK, CERTO (devolve a folha).

**2.4.1. Análise**

Com relação às falas, podemos verificar que, em sua maioria, constituem uma predicação, ou seja, o conjunto de gestos, sinais e expressões que os alunos utilizam qualificam um ser que, embora presente nos enunciados não se materializa nos elementos sógnicos que utilizam. Este ser é, recorrentemente, indicado pela apontação. Conforme o quadro abaixo:

<b>Turno</b>	<b>Referente/Ausente na fala</b>	<b>Predicação/presente no enunciado</b>	<b>Indicação</b>
1	Exercício	Certo	Apontação
2	Caderno	Errado	Apontação
3	Exercício	Certo	Batendo
4	Exercício Quadro	Compara o exercício com a atividade do quadro	Apontação
5	Folha	Pergunta se está certa.	Apontação
6	Folha	Está sendo comparada.	Olha
7	Folha	Errado	Apontação
10	Exercício	Está sendo mostrado.	Aponta
11	Exercício	Está sendo conferido.	Apontação
12	Exercício	Esta sendo questionado.	Apontação
15	Exercício	Esta sendo questionado.	Apontação
16	Exercício	Certo	Olha

**Figura 8: Estrutura dos enunciados**

Na segunda coluna (referentes) estão descritos os objetos que não foram ditos pelos alunos. Estes foram indicados de alguma forma. Pelo quadro apresentado, verificamos que esta coluna é composta por substantivos e parece que os alunos têm uma dificuldade maior

com essa classe de palavras. Nesse caso, os conteúdos de cada enunciação não são pronunciados pelos alunos, mas os sentidos são conduzidos para os objetos por meio de gestos de apontação, indicando onde eles estão e não o que eles são (GOLDIN-MEADOW, 2003).

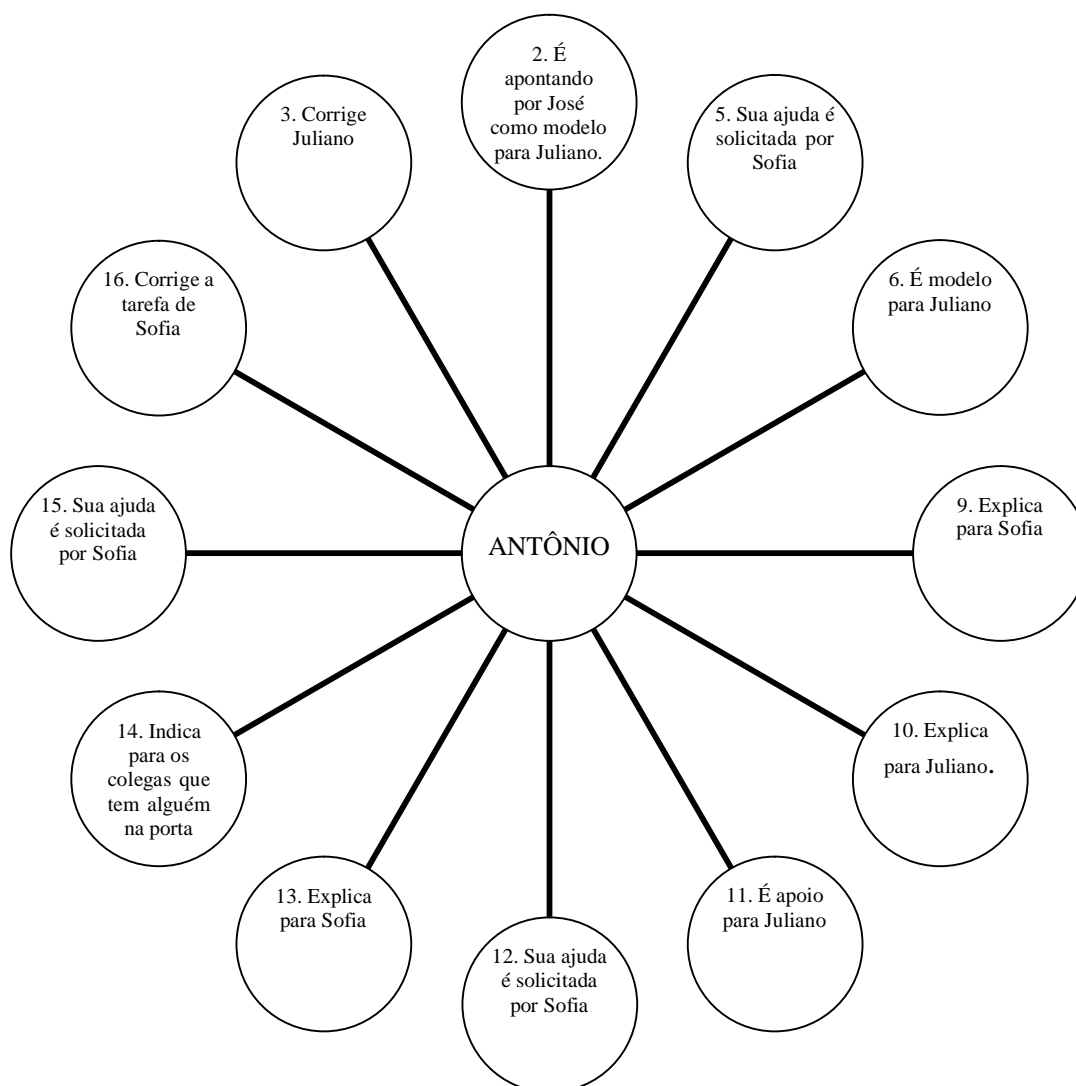
Os elementos presentes, enumerados na terceira coluna, estão nas expressões, gestos, e sinais, mas só podem ser entendidos no contexto, com alto grau de dependência do referente concreto indicado pela apontação. Por esses dados, podemos dizer que o referente é representado por um gesto dêitico e a fala dos alunos se constitui basicamente na predicação, onde há o estabelecimento de relações entre os referentes. O enunciado, nesse caso, tem um alto grau de dependência da visão das coisas concretas, bem como do lugar onde elas se encontram.

Antônio utiliza alguns substantivos: “feijão” (turno 8), “água” e “guaraná” (turno 13) enquanto esclarece as dúvidas de Sofia e “surdo” (turno 14), designando alguém que está na porta. Entretanto, seus enunciados, nos demais períodos, seguem o padrão de apontação.

Enquanto trabalham, os alunos levantam o olhar, com frequência, para avaliar o ambiente uma vez que não ouvem e não podem saber o que se passa ao seu redor. Nessas ocasiões, acabam chamando a atenção dos outros e geralmente o diálogo é retomado nessa hora, como acontece nos turnos 1 e 9. Enquanto conferem o ambiente, às vezes os olhares se encontram e os alunos reagem com sorrisos ou cumprimentos como os de Juliano em relação à Sofia e a José.

Analisando o diálogo, observamos que a fala dos alunos é, na maioria das vezes, dirigida a Antônio ou ele está presente corrigindo, ensinando ou servindo de modelo para os colegas.

Presença de Antônio em cada turno.



Os alunos confiam em Antônio e seguem suas instruções e correções. Ele fica à vontade nessa posição sem demonstrar qualquer acanhamento em corrigir os colegas.

#### 2.4.2. Discussão

Vigostky (1997) diz que a deficiência age como uma força que dirige o desenvolvimento na direção da superação da limitação imposta pelo “defeito”, pelo estabelecimento de uma nova configuração da personalidade que origina novas formas de agir e de operar com os instrumentos culturais, modifica as direções normais e funcionais, reestruturando de forma criativa o organismo psíquico do homem.

Perlin (1998) afirma que

A cultura surda como diferença, se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Já afirmei que ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva.

A compreensão dessa diferença possibilita o entendimento da forma como os alunos organizam seus enunciados no espaço. Fazendo uma comparação, encontramos aqui, uma semelhança na estrutura dos enunciados produzidos pelos alunos com aqueles produzidos por Antônio no episódio “Câmbio automático”, em que o tópico principal está definido e ao redor dele gira uma predicação. No caso do primeiro episódio, Antônio define o tópico, escrevendo-o no quadro e, aqui, o tópico é definido pela apontação dos alunos. Em ambos os casos, o tópico é definido num lugar e depois é construída a predicação, entretanto o tópico ocupa uma posição que é de ordem espacial.

O modo de falar, indicando no espaço onde as coisas estão e não o que elas são, revela a especificidade dos surdos, não apenas entre os que não adquiriram Libras, como também entre os falantes experientes (PIZZUTO, ROSSINI, SALLANDRE e WILKINSON 2006; GOLDIN-MEADOW, 2003). Ao utilizar os gestos de apontação (dêiticos), alunos não demonstram inabilidade pela falta de uma língua, mas demonstram uma especificidade dos surdos na organização das estruturas linguísticas e de seus significados.

Essa habilidade irá se aprimorar no processo de aquisição da língua de sinais e eles aprenderão com os falantes mais experientes como esta habilidade é utilizada, incorporando as formas em que elas assumem funções gramaticais, tornando uma especificidade originada na condição de surdez num recurso altamente especializado do desenvolvimento linguístico.

“Os dêiticos realizam os fenômenos da dêixis (ato de mostrar), que é um dos traços que distinguem a linguagem humana das linguagens artificiais”. (ILARI; GERALDI, 2000, *apud* LAVARDA e BIDARRA, 2007). Na linguística, os dêiticos têm funções espaciais, temporais, adverbiais, mas, de forma geral, se encarregam de “relacionar, no ato de enunciação, certas unidades gramaticais às coordenadas espaço-temporais.” (p. 309), caracterizando a referenciação dêitica. Os dêiticos espaciais são representados pelos demonstrativos isto, isso, aquilo, aquele, que podem estabelecer relação entre o enunciado e o espaço ou retomar um tema já colocado na enunciação (função anafórica).

Pesquisadores têm demonstrado a particularidade do uso de dêiticos com alunos cegos, alertando para o cuidado que o professor deve ter ao utilizar tais expressões (LAVARDA *et*

*al.*, 2007). Por exemplo, numa situação em que o professor indica um ponto no mapa e diz: “Neste ponto, ocorreu o terremoto”. Sem acesso visual à informação, os alunos não poderiam entender a informação contida no dêitico “neste”.

Entretanto, enquanto os dêiticos podem dificultar a compreensão dos cegos, vimos pelos dados, que eles representam um ponto de apoio sobre o qual é construída a enunciação dos surdos. Falando sobre os dêiticos anafóricos, PIZZUTO *et al.* (2006) diz que Cuxac (1985, 1996, 2000), sugere uma capacidade que os “sinalizantes têm de iconizar sua experiência perceptiva/prática do mundo físico” (p.143). Como consequência de tal capacidade, as línguas de sinais apresentariam uma dimensão semiótica adicional em relação às línguas orais, representada na dupla forma de produzir significação, onde o falante pode dizer e mostrar, indicando o objeto de sua fala, ou dizer sem mostrar, utilizando apenas os signos.

Ou seja, no primeiro caso produz uma semiose dependente da visão ou da indicação espacial do objeto do signo e no segundo, uma semiose simbólica, dependente da interpretação dos signos. No caso dos alunos, podemos verificar que eles ainda não têm um vocabulário muito extenso, por isso ainda são muito dependentes dos objetos e do lugar onde eles se encontram. Cremos que uma pesquisa nesse campo poderia investigar se no processo semiótico há níveis maiores ou menores de dependência dêitica no curso da aquisição da língua de sinais ou se esta apenas atinge níveis mais complexos na estrutura da língua, na medida em que o falante se torna mais competente.

Um segundo aspecto demonstrado neste episódio diz respeito ao papel desempenhado por Antônio em relação aos seus colegas. Vigotsky (2002) afirma que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (p. 115). Esta frase está inserida no contexto em que o autor desenvolve o conceito de zona de desenvolvimento proximal, na qual estão compreendidos os níveis de desenvolvimento ainda não alcançados pelo sujeito, mas que são possíveis de serem alcançados com a colaboração de companheiros mais experientes.

Estes objetivos alcançados em colaboração apontam para funções que estão em processo de maturação e que logo constituirão o nível de desenvolvimento real que é aquele que compreende as funções sociais já internalizadas num nível individual. Vigotsky (1983) dá conta que a imitação não é a “transferência mecânica de um a outro, mas está relacionada com um certo entendimento da situação” (p. 137). Pela imitação pode-se compreender o nível de complexidade já alcançado numa determinada aprendizagem.

Por esse conceito, podemos ver que Antônio já alcançou um desenvolvimento superior aos seus colegas em várias habilidades requeridas pela tarefa e compartilha seu *expertise* com eles, auxiliando-os na realização do exercício. Pode-se presumir, com base em Vigotsky (2002), que estes níveis de desenvolvimento serão alcançados pelos demais alunos em breve, uma vez que ele afirma que somente as tarefas que estão no nível de desenvolvimento proximal compõem o processo que está começando a amadurecer e que, por ele, é possível delinear o futuro uma vez que “uma pessoa só consegue imitar<sup>23</sup> aquilo que está no seu nível de desenvolvimento” (p. 114).

A oportunidade ocasionada pela ausência da professora em sala permite considerar a importância dos alunos como promotores do desenvolvimento uns dos outros, tirando a centralidade normalmente dada ao papel do professor.

## 2.5. Episódio: Navio

Nesse dia a pesquisadora entrou na sala antes da professora e começou a montar o equipamento de filmagem. Logo que entrou, foi recepcionada por Juliano que estava eufórico querendo mostrar a reportagem do jornal sobre o desastre aéreo. A manchete continha a palavra “NAVIOS” que fora trabalhada na semana anterior. Na ocasião, a professora distribuiu desenhos de objetos e animais com seus nomes para que os alunos pintassem. O “navio” era representado por um brinquedo.

Juntamente com a pesquisadora, os alunos passaram a contar o que viram no noticiário sobre o acidente aéreo. Este assunto estava na pauta das discussões diárias em razão do interesse dos alunos. Em meio à discussão, a pesquisadora mostrou a palavra “NAVIOS”, perguntando se os alunos a reconheciam. Como nenhum deles lembrou-se da palavra, a pesquisadora pediu que abrissem os cadernos onde estava a figura com o nome escrito e eles não identificaram relação alguma entre o desenho e a palavra do caderno com a notícia do jornal.

Então a pesquisadora pediu que comparassem letra por letra e que fizessem o sinal ensinado pela professora. Depois mostrou as fotos de navios que ilustravam a reportagem

---

<sup>23</sup> Nesta obra, Vigotsky redimensiona o conceito de imitar, considerando as especificidades relativas ao aprendizado especificamente humano.

fazendo o mesmo sinal<sup>24</sup> que os alunos haviam aprendido. Nesse momento, Antônio duvidou, resistindo à informação de que a palavra “navios” do jornal fosse a mesma do caderno.

Ele concluiu que no jornal tinha uma letra a mais “NAVIOS” e no papel estava apenas “NAVIO”. A pesquisadora explicou a marcação do plural com S e, quando ele entendeu, fez expressões de alegria e postou as mãos (em prece) e olhou para o céu em expressão de gratidão.

A colega Sofia, que assistia a tudo, olhou para a pesquisadora e apontou para a câmera que estava desligada como se lamentasse (expressão facial e gesto) que a cena tivesse sido perdida.

### 2.5.1. Análise

A palavra “NAVIO” foi introduzida pela professora na semana anterior a esse episódio. Foi utilizado desenho de um brinquedo (ABAIXO). O desenho veio com a palavra já escrita para que os alunos colorissem. Outras palavras foram ensinadas pelo mesmo processo, como abelha, borboleta, carro, dinossauro, elefante e foca (uma para cada letra do alfabeto), juntamente com a palavra, foi ensinado o sinal respectivo.



**NAVIO**

Diante dos fatos relatados no jornal os quais chamam a atenção dos alunos, a pesquisadora resgata a palavra “NAVIO”. Os alunos não demonstram estabelecer qualquer relação entre as duas palavras ou entre a ilustração dada pela professora e as fotografias que ilustram a matéria do jornal. Antônio se posiciona contrário à pesquisadora, quando ela tenta

---

<sup>24</sup> NAVIO: Mãos horizontais abertas, inclinadas para cima, dedos unidos e curvados, mãos tocando-se pelos dedos mínimos. Movê-los para frente. (CAPOVILLA, 2001, p. 942)

vincular uma à outra, apontando a letra “S” como diferencial entre as duas palavras, justificando, desta forma, sua posição. Ao apontar para a diferença entre as duas palavras, em relação à grafia do “s” final, a reação de Antônio pode indicar outra possibilidade, ele poderia imaginar que se trata de outra palavra por não compreender das regras de formação do plural ou por não ter a representação sonora da palavra.

Tendo em conta que os alunos ainda têm dificuldades com a memorização da palavra escrita, e considerando a estratégia e o recurso visual utilizados, poderíamos dizer que estes não possibilitaram o estabelecimento de uma relação com o campo de significados relacionados à palavra “NAVIO” que os alunos certamente já acessaram direta ou indiretamente, já na sala de aula há um quadro de um navio que está sendo pintado há um ano pelo aluno Juliano.

Em se tratando de alunos adultos, não houve o respeito por sua faixa etária e por seu conhecimento de mundo na preparação da atividade pedagógica. Os alunos foram infantilizados como se não tivessem uma vivência na cultura ou como se ainda estivessem numa faixa etária que necessita de uma ludicidade que evoque o universo do brinquedo.

Devemos esclarecer aqui, que esta não é uma estratégia utilizada pela professora responsável pela alfabetização dos alunos, mas por outra professora da turma, cujo trabalho, inicialmente, estaria voltado para o desenvolvimento de outra área de conhecimento.

### **2.5.2. Discussão**

Fica nítido que a forma de mediação não proporcionou que os alunos construíssem o significado da palavra “NAVIO”, vinculando-o com o universo de significados socialmente partilhados. Isto dissociou o processo de aprender a ler e a escrever do processo de leitura de mundo e da aquisição de uma forma de sua representação.

A experiência aqui relatada, em grande medida, se alinha com a crítica encontrada na literatura sobre o letramento dos surdos. As propostas nessa área têm oscilado entre a adoção de metodologias aplicadas a alunos ouvintes e a busca de caminhos alternativos baseados nos pressupostos teóricos que orientam a educação de alunos surdos, como o bilingüismo. Karnopp e Klein (2006) afirmam que muitos professores começam a atuar com alunos surdos mesmo sem conhecimento de suas especificidades e de uma metodologia que contemple suas necessidades. Silva (2002) aponta que o fracasso escolar do letramento do surdo se relaciona com a “maneira não significativa como a escrita é para ele apresentada em casa e na escola.”



Muitos outros fatores cooperam com este fracasso como a falta de recursos pedagógicos adequados. Muitas cartilhas e livros didáticos próprios do ensino de crianças são utilizados, infantilizando os aprendizes com mensagens vazias de significados e distanciando-os da realidade e do fluxo das informações necessárias para sua vida social que poderiam servir de conteúdo para o processo de letramento. Soares (2006) aponta este fator quando fala do letramento em geral.

Ainda não há experiências consolidadas que se apresentem como um referencial consistente e possam orientar o trabalho pedagógico. A pesquisa recente aponta na direção de abordagens onde as práticas de leitura e escrita acontecem dentro de contextos de demandas sociais e as habilidades e competências desenvolvidas promovem a autonomia dos sujeitos, ou seja, numa perspectiva de letramento.

Soares (2006, p. 17), diz que a “escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” e define que “letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.” Neste sentido, ensinar numa perspectiva de letramento, envolve a escolha de estratégias retiradas das próprias práticas do sujeito quanto ao uso da leitura e da escrita. O termo letramento tem substituído o termo alfabetização, largamente utilizado na educação. Chassot (*apud* SANTOS, 2007) “considera inadequado o termo alfabetização, pois carrega a primazia da ótica ocidental da escrita alfabética, desconsiderando a linguagem de outras civilizações que adotaram escritas cuneiformes, hieroglíficas e ideogrâmicas”. Considerando apenas o aspecto formal, poderíamos também dizer que essa terminologia seria inadequada para as línguas de sinais, uma vez que não são alfabéticas.

Uma questão muito interessante suscitou desta reflexão: o aluno adulto surdo está aprendendo a língua de sinais e a escrita da língua portuguesa, ou seja, está em processo de aquisição da língua de sinais falada/articulada (que ainda não tem uma escrita) e da língua portuguesa na modalidade escrita (pois não tem acesso a modalidade falada). Também por este aspecto, o termo alfabetização não tem abrangência para abarcar o significado de toda a situação, imaginamos, sendo o termo letramento, na acepção dada por Soares, mais apropriado também por conferir ao indivíduo a capacidade de agir, apropriando-se de formas de comunicação como uma construção social de representação da realidade.

Santos (2007) apoia-se em vários autores (LAUGKSCH, 2000; ROTH & LEE, 2004 e SHEN, 1975), para falar sobre o letramento científico. Coloca vieses de civismo, cidadania e igualdade social entre as competências a serem valorizadas nas práticas de letramento para

que o indivíduo possa atuar na sociedade “compreendendo os processos relativos ao seu cotidiano”, participando de decisão, atuando de forma igualitária, considerando valores de respeito ao próximo e compromisso social.

Este enfoque demonstra a dimensão do processo de ensinar a leitura e a escrita, o qual se encontra imbricado de todas as formas concebidas pelo grupo social como adequadas para a vida cidadã. Ensinar a ler e escrever, nessa perspectiva, é possibilitar que o indivíduo construa uma significação em relação à cultura e possa inserir-se nela, apropriando-se dos valores, instrumentos e significados elaborados historicamente. Para Soares (2007, p. 72) “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.”

O grande desafio do letramento de surdos adultos é encontrar o caminho em que o trabalho pedagógico ofereça alternativas adequadas às especificidades dos alunos. Karnopp e Klein (2006) alertam para a importância de “considerar as diferentes experiências que vem sendo construídas por professores surdos e ouvintes e que procuram estar atentos as especificidades do “jeito surdo” referido por Gládis Perlin (1998). Nessa direção, Marques (2007), professor surdo, chama a atenção para os fatores sociais e culturais na educação dos adultos surdos. Quanto à cultura, o autor apela para uma busca das variáveis culturais de “modos como esses alunos aprendem e interagem com o mundo”, dentro das quais se apresenta o aluno adulto surdo, sinalizante que traz consigo possibilidades de ser, atadas ao espaço do corpo surdo.

Estas especificidades que o corpo manifesta requerem atenção, uma atenção que não está só no aspecto cultural e suas representações, mas antes disso, no metafísico do corpo experienciado, vivenciado e apresentado anterior à produção cultural. (p. 135).

Considerando as possibilidades dadas por este espaço corpo, a língua é a característica que requer maior atenção da escola. Marques levanta a seguinte questão: “Como abarcar os aspectos culturais das pessoas surdas na educação de jovens e adultos?” Para responder, propõe uma reflexão sobre os aspectos envolvidos no processo ensino-aprendizagem:

- Currículo: sugere adequar os conteúdos curriculares ao paradigma cultural, oferecendo ao aluno possibilidade de percepção de sua própria intersubjetividade dentro das possibilidades de ser surdo, com o resgate da história dos surdos, da educação dos surdos, da língua de sinais, dentre outros.

- Docente: fluente em língua de sinais, quando não, que a escola disponha de intérprete. Deve considerar a base visual do aprendizado dos surdos, considerando suas formas de construir o conhecimento e evidenciá-lo. Ressalta a importância da presença do professor surdo que servirá como referência positiva para os alunos.
- Intérprete: que deve ser fluente nas duas línguas utilizadas na instrução.

Gesueli (2004) considera que a interação do surdo com a escrita deve ser fundamentada no uso da língua de sinais e ressalta que cabe ao professor “incentivar o contato com materiais escritos para que ela (a criança) venha a sentir necessidade de ler e escrever” (p. 40). Esta autora levanta a “importância da imagem e do visual no processo de construção do conhecimento de alunos surdos”, ressaltando a “necessidade de se enfatizar o papel da imagem como um fator constitutivo do processo de letramento dos surdos” (p. 42) uma vez que é por esta via (visão) que se estabelecem os mecanismos de produção de sentido que são também os mecanismos de produção do sujeito.

Esta perspectiva é particularmente importante no trabalho com estes alunos. Por terem sua existência marcada pelo isolamento, apresentam características muito particulares no processo de aprendizagem, exigindo do professor uma atenção constante sobre a forma como recebem o processo educacional, internalizam os conteúdos e orientam a sua conduta, definindo-se social e historicamente.

O trabalho pedagógico com esses alunos requer, pelo menos, uma habilidade do professor: aliar o conhecimento pedagógico à sensibilidade para percorrer os caminhos adequados que levem à construção de vias alternativas para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, respeitando as especificidades lingüísticas e as singularidades desses alunos

Agir nesse sentido pressupõe uma movimentação do professor para prover recursos e desenvolver estratégias pedagógicas que deem respostas adequadas às necessidades dos alunos. Tacca (2006) aborda as estratégias pedagógicas como recursos internos e pessoais que o professor utiliza para estabelecer canais dialógicos com os alunos, nesse sentido, as estratégias devem ser orientadas aos sujeitos e não aos conteúdos, possibilitando a relação entre as pessoas e entre elas e os conteúdos. O professor deve “colocar o seu pensamento na conjunção de novas aprendizagens” (p. 49). Estas estratégias não se resumem ao conjunto de técnicas ou “passos organizados” que o professor pode adotar para determinados conteúdos, mas a busca de recursos relacionais, “principalmente pessoais, que implicam captar o outro, dispor-se a pensar com o outro para fazer gerar as significações da aprendizagem” (p. 48).

## 2.6. Episódio: Fala para si

No episódio a seguir, o professor solicita aos alunos que recortem letras de revistas para formar as palavras: BOCA, NARIZ, ORELHA e OLHO. Várias revistas são distribuídas e os alunos vão procurando as letras, à vista das palavras escritas e ilustradas no quadro. O episódio tem duração de oito minutos e meio. Os dois alunos foram filmados simultaneamente, ou seja, estavam sentados lado a lado e foram captados pelo foco da mesma câmera. Os momentos transcritos representam a conversação interna verbalizada. Utilizamos essa terminologia com base em Souza (2005) que também realizou pesquisa com adultos. No momento da filmagem, os alunos não estavam interagindo com ninguém, entretanto expressavam falas, por meio gestos, expressões ou sinais, manifestando apreciação, descontentamento, dúvida sobre o trabalho realizado ou planejando uma forma de realizá-lo.

O objetivo desta análise é identificar uma relação entre os dispositivos semióticos empregados na conversação interna verbalizada e na fala pública. Os momentos em que os alunos interagiram uns com os outros ou com o professor foram desprezados.

<b>Turno</b>	<b>Tempo</b>	<b>José</b>	<b>Tempo</b>	<b>Antônio</b>
1	10''	Espanta-se, inclinando o tronco para trás e girando as mãos rapidamente com os dedos encurvados na orientação “palma para cima”, denotando espanto e preocupação.		
2	17''	Levanta a mão com orientação palma para cima, num movimento rápido de rotação do punho, inclinando a cabeça para trás, expressando dúvida, como quem está intrigado.		
3	28''	Olha para o quadro. Confere uma palavra. Inclina a cabeça, acomodando a testa na palma da mão, encobrindo a face, movendo a cabeça negativamente. Esfrega a sobrancelha e contrai os lábios, como se sua palavra não combinasse com a do quadro. Expressa contrariedade cruza os braços junto ao peito.		
4	56''	Inclina o corpo para trás rapidamente enquanto olha para o quadro como que querendo enxergar melhor.		
5	1'8''	Alternadamente vai trabalhando com as letras e olhando para o quadro. Contrai os lábios em “bico” e movimenta a cabeça negativamente.		
6	1'28''	Bate as pontas dos dedos na mesa, demonstrando ansiedade, aponta rapidamente para uma letra específica e levanta a mão com a palma na direção da letra recortada, como quem diz “espera”. Leva o dedo indicador à bochecha enquanto olha para a câmera e movimenta-o, voltando a apontar para o quadro. Articula o		

		sinal [DIFERENTE]		
7	1'37"	Movimenta os dedos e digita a letra "R", aponta para as letras e olha para o professor.		
8	2'58"	Olha para o caderno, eleva a mão à testa, contrai o semblante, enquanto acena negativamente com a cabeça.		
9	3'40"	Levanta as duas mãos uma aberta com palma para cima e a outra configurada em "5" com palma para baixo e depois espalma as duas mãos sobre as letras em gesto de "esperar", enquanto meneia a cabeça modulando os gestos. Depois abre as mãos amplamente, acompanhando com o movimento de cabeça e com expansão dos lábios, denotando dúvida.	3'30"	Olha para a letra e faz o sinal [TESOURA]. Pega a tesoura e faz um acerto no papel.
10	3'46"	Posiciona e recorta uma letra enquanto balança a cabeça negativamente.	3'41"	Termina de recortar e sinaliza "jóia" com a mão direita e depois com a esquerda.
11	3'54"	Para de recortar a letras. Pega o tubo de cola, coloca uma letra no caderno, aponta para a própria boca e, olhando para o caderno, movimenta mão como se articulasse letras pela datilologia (articulação incompreensível).	3'50"	Faz o sinal [TESOURA] simulando as posições que o papel deve ser recortado. Pega a tesoura e recorta.
12	4'35"	Olha para o quadro enquanto cola a letra. Mantém o semblante fechado com contração das sobrancelhas. Com uma das mãos articula vários movimentos incompreensíveis, como se fosse datilologia: A (...) G (...) R. Leva o dedo indicador à frente, enquanto balança a cabeça afirmativamente e acena com a mesma mão aberta com palma na direção do quadro, denotando "espere".		
13	5'	Articula a datilologia (incompreensível) e, com o dedo, faz sinal negativo, acompanhado com o aceno de cabeça. Leva o dedo na direção da boca e acena com o polegar e com a cabeça: positivo.	4'54"	Volta a trabalhar com a revista. Digita a letra 'z', enquanto a procura, olhando detalhadamente a página de revista.
14	5'06"	Continua a colar a letra. Distancia-se avaliando com o olhar e movimentando a cabeça, denotando dúvida. A mão direita com a palma orientada à esquerda, realiza movimentos de vai-e-vem sobre a folha do caderno como se demarcasse a separação entre palavras em seguida aponta a palavra horizontalmente.		
15	5'20"	Olha para o quadro e digita "i" na datilologia. Procura algo sobre a mesa. Contrai o semblante e acena negativamente com a cabeça. Aponta para a cabeça e depois para a mesa e faz acenos negativos com a cabeça. Aponta algo sobre a mesa, intensifica os acenos negativos. Levanta a mão, denotando "espere". Continua trabalhando		

		e, enquanto trabalha com as letras para, aponta e acena negativamente.		
16	5'41''	Cobre as letras com as mãos como quem expressa “espere”. Movimenta uma letra e estende a mão novamente com o mesmo sentido “espere”.	5'52''	Passa as páginas observando-as. Digita a letra “z”.
17	6'28''	Compara a letra da revista com a do caderno. Aponta uma e outra e articula [IGUAL] e também abre as mãos espelhadas, configuradas em “L”, denotando incerteza. Aponta as letras recortadas e leva o dedo indicador na direção dos olhos, olha para a colega como se falasse com ela, mas ela está com a cabeça abaixada. Abre as mãos em movimento amplo com palmas para cima, acompanhando com movimento de cabeça e expressão de interrogação e dúvida.	6'05''	Digita “z”. Aponta repetidamente a página com o dedo indicador, digita “z”, ergue a mão em “espere” e volta a apontar a página, digita “z” e aponta novamente. Volta a passar as páginas.
18	7'13''	Larga a letra sobre o caderno, olha para o lado e articula algo parecido com “H”, sempre dando sentido de incerteza com a cabeça e com articulação dos lábios. Procura algo sobre a mesa, mas parece não encontrar.		
19	7'19''	Enquanto procura, realiza movimentos rápidos de rotação da mão, colocando a palma para cima, denotando ansiedade por não encontrar o que procura.		
20	7'28''	Compara sua letra com a do quadro. Certifica-se do lugar onde a letra deve ser colada e pega o tubo de cola, modulando com gestos de negação.		
21	7'43''	Observa as letras coladas e realiza a datilografia (incompreensível). Entre várias configurações de mão é possível identificar as letras: a, (...), a (...), r, o, b (O-), (...), a.	7'50''	Gira a tesoura num espaço neutro na lateral do rosto. Gira a mão rapidamente com palma para cima acompanhando com inclinação da cabeça e expressão de dúvida.
22	8'21''	Passa o dorso da mão direita sobre o caderno com a palma à esquerda num movimento intenso e acompanha com expressão de reprovação e aceno negativo com a cabeça. Repete o movimento com as duas mãos, como se a letra tivesse sido colada sem alinhamento e continua em expressão de reprovação.		
23	8'29''	Destaca cada palavra do caderno, passando os dedos horizontalmente sobre elas e acenando negativamente com a cabeça.		
24	8'31''	Esfrega as mãos para tirar a cola grudada nos dedos. Observa o trabalho da colega. Acena com a mão com palma para baixo, movimentando os dedos alternadamente para dentro e para fora, contraindo o semblante numa expressão de desprezo.		

**Figura 9: Conversação interna verbalizada**

### 2.6.1. Análise

Kelman (1996) estudou a fala egocêntrica de crianças surdas e considerou que “a expressão exteriorizada do pensamento pode ser observada em características outras, não restritas exclusivamente à fala egocêntrica” (p. 79). Kelman tipificou os “comportamentos observados indicadores da presença de atividade mental”. Nos apoiamos nesta perspectiva para descrever as “falas” dos alunos.

As expressões analisadas não são dirigidas a um interlocutor. Para isolá-las consideramos apenas os momentos em que os alunos se manifestaram sem manter contato, principalmente visual, com outros interlocutores e consideramos apenas os atos motores acompanhados de expressões faciais e corporais que denotavam a exteriorização de estados ou impressões internas. Durante o episódio houve interação breve com o professor a qual foi desprezada na transcrição.

José manifestou-se por vinte e quatro vezes. Enquanto Antônio, apenas sete vezes no mesmo período. As manifestações de Antônio podem ser interpretadas como antecipando ações serão realizadas (turno 10, 12, 14, 18) e apreciando a tarefa (turno 11).

Nas expressões de José, estão presentes:

a) planejamento de ações (“espere”, turnos 7, 10, 13, 16, 17), quando ele acena “espere”, denotando que ainda realizará a atividade com o objeto apontado (letra, quadro, objetos na mesa).

b) estados de dúvida, incerteza, reprovação, descontentamento, nos demais turnos, assim como passagens incompreensíveis.

Antônio utiliza um sinal da Libras [TESOURA]<sup>25</sup>, datilologia e expressões que são facilmente interpretadas no contexto.

José expressa-se predominantemente por gestos, expressões faciais e corporais, articulação silenciosa dos lábios. Usa sinais da Libras em duas ocasiões (turno 6 e 17) e também a datilologia. No último caso, quando não está indicando a letra que procura, parece utilizar a datilologia como leitura das letras coladas no caderno. Emite gestos de aprovação e reprovação. Sua atividade, o tempo todo, é acompanhada por gestos de apreciação que ele mesmo realiza, como se fosse outra pessoa julgando o seu trabalho.

A apontação está presente na maioria de suas ações, para se referir a objetos, palavras e letras. Até mesmo para identificar uma palavra numa lista escrita no quadro ele faz gestos de

---

<sup>25</sup> O sinal para o substantivo [TESOURA] é também o sinal para verbo [CORTAR-COM-TESOURA].

apontação: “mais a cima”, “mais abaixo”, sem que estes sejam dirigidos a um interlocutor. Parece que ele precisa localizar-se com relação às palavras que estão dispostas no espaço físico, à sua esquerda, direita, em cima ou embaixo, no entanto, isto não é feito unicamente pela percepção visual, pois ele olha para a palavra no quadro, mas vale-se de outra instância para definir a sua localização exata. Nesse caso, é o momento das mãos dizendo: “é a palavra de cima” ou “é a palavra de baixo”. Parece haver duas instâncias em ação: a percepção visual da palavra no quadro e a organização da informação feita pelos gestos.

Pode-se perceber que José é muito mais profuso quanto à verbalização que Antônio. Suas manifestações são intensas e suas expressões faciais e corporais, integradas à gesticulação expressam seus estados emocionais. Já a fala de Antônio é muito mais calma.

Esta é uma situação recorrente durante os momentos em que os alunos trabalham individualmente, por isso nos chamou à atenção, levando-nos a analisar outras duas filmagens dos dois alunos. Observamos que elas mantêm o mesmo padrão revelado nesta, quanto aos elementos semióticos utilizados e frequência com que falam. A primeira foi feita enquanto realizavam um trabalho de pintura em tela e outra, enquanto tentavam montar um quebra-cabeça tipo “tetris”. Nas duas ocasiões eles foram filmados separadamente, mas foi respeitado o mesmo tempo para cada um, ou seja, Antônio só precisou de um minuto para montar o jogo, então só analisamos um minuto em relação a José, embora ele tenha precisado de mais tempo para terminar a atividade.

Na pintura em tela (duração de cinco minutos e dezessete segundos) Antônio se manifestou apenas uma vez, articulando o seu sinal próprio e José manifestou-se por quatro vezes, sempre em movimentos de apreciação em relação ao trabalho que estava fazendo, descrevendo ações e demonstrando insatisfação e reprovação. No jogo “tetris” com duração de um minuto, Antônio não se manifestou nenhuma vez, enquanto José manifestou-se cinco vezes, ocasiões em que exprimia juízo de valor em relação à atividade realizada, fazendo várias expressões, apontando com o dedo e acenando negativamente com a cabeça.

### **2.6.2. Discussão**

É difícil interpretar todas as manifestações de José, esta é uma dificuldade encontrada também por outros pesquisadores, mesmo trabalhando com falantes de português (SILVEIRA, 2007). Mas podemos identificar que suas falas se dirigem, na maioria das vezes para si mesmo, denotando reprovação e julgamento em relação ao que faz. Souza (2005) identifica dois focos dos enunciados na conversação interna: enunciados voltados ao contexto



da resolução de problemas e enunciados voltados ao contexto da pessoa do participante. Silveira (2007) identificou uma relação entre melhor desempenho e maior quantidade de enunciados voltados ao contexto da tarefa e Souza (2005) concluiu que quanto mais volta a atenção para si, mais os sujeitos verbalizam a fala interna.

Nas três ocasiões analisadas, os alunos mantiveram o mesmo padrão: Antônio articulou poucos sinais da Libras modulados por movimentos e expressões faciais enquanto José foi profuso nos gestos, demonstrando, quase sempre dúvida e reprovação.

Estudos sugerem que as pessoas têm estilos e padrões próprios de conversação interna verbalizada, mas, de forma geral a quantidade de conversação interna é diretamente proporcional à dificuldade da tarefa. (BERTAU, 1999 *apud* SILVEIRA, 2007).

No mesmo trabalho Bertau identificou que “adultos analfabetos não sabiam formular perguntas a si mesmos” e que a qualidade das perguntas que os sujeitos dirigem a si mesmos influenciam na resolução do problema. Nas manifestações de Antônio, ficam claras suas intenções, principalmente quando antecipa ações que vai realizar. Enquanto José parece perdido na resolução da tarefa. O que pode explicar a sua intensa verbalização.

Sem fazer maior incursão sobre a função da fala, chamamos a atenção para a natureza dos elementos utilizados por cada aluno. José expressa-se sempre com gestos, utilizando sinais em apenas duas ocasiões o que é pouco se comparado com o número de ocorrências em que se manifesta, enquanto Antônio já utiliza os sinais da Libras nesses momentos. Nos episódios citados (quebra-cabeça e pintura em tela) eles seguiram o mesmo padrão, denotando que a natureza dos signos que movem seu pensamento é semelhante à que move a sua comunicação com os outros, uma vez que Antônio já faz uso de muitos sinais da Libras na sua comunicação, enquanto José ainda está no início do processo de aquisição da língua e se vale dos gestos quando interage.

Sabemos que este tema é um terreno fértil para inúmeras pesquisas, mas para a finalidade desta pesquisa, apenas ressaltamos a semelhança da conversação interna verbalizada de cada aluno com sua fala como os outros, ressaltando que essa semelhança se refere também à organização dos enunciados e aos dispositivos semióticos utilizados por cada um, lembrando a proposição de Bakhtin (1981) que o material que move do discurso exterior tem a mesma natureza do material que move o psiquismo.

Um estudo longitudinal poderia indicar possíveis mudanças no padrão da conversação interna verbalizada no decurso da aquisição da língua de sinais por adultos surdos, tanto em quantidade quanto em modo de organização.

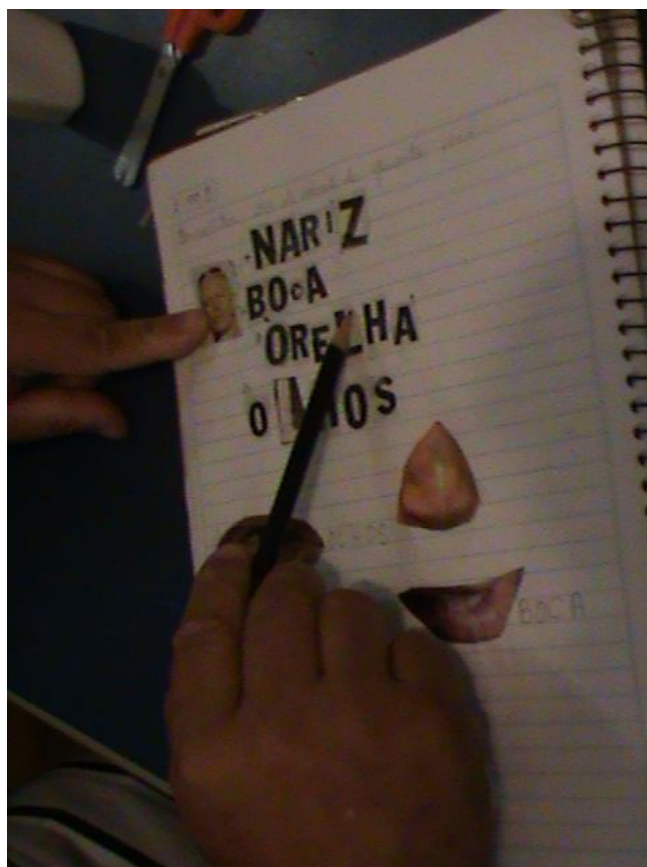


Figura 10: Caderno de José

### 3. Síntese das Discussões

A forma escolhida para dispor os episódios demonstra a estrutura que optamos por construir para identificar os recursos sígnicos e as formas como os alunos operam com eles em suas interações. No primeiro episódio “desastre aéreo” foi possível identificar os recursos sígnicos: gestos, sinais, datilologia, desenho dos quais os alunos lançam mão, bem como as relações dialógicas que, associados ao contexto, resulta na construção dos enunciados e nas formas de produzir significação.

A identificação das formas particulares e de como elas se interrelacionam levam-nos a transportar e aplicar estes conhecimentos para os contextos de ensino de língua de sinais para surdos, reconhecendo a importância do exercício do diálogo entre pares para que sejam colocados em situação de uso real da língua onde fluem as funções dialógicas da linguagem e os sujeitos se colocam genuinamente, utilizando a língua na sua interação. Tal situação é bastante diferente das simulações criadas para ensino de vocabulário nas quais o aluno fica impossibilitado de acessar os significados construídos e veiculados pela comunidade linguística usuária da língua que ele está aprendendo.

O episódio “navio” aborda esta circunstância e, adicionalmente, ilustra de forma clara como os materiais didáticos podem contribuir para a infantilização do aluno. Para evitar isto, o professor precisa ressignificar seus conceitos a respeito do adulto surdo, muitas vezes concebido a partir de suas grandes dificuldades em alcançar os objetivos propostos pela escola. Em vez disso, o aluno precisa ser considerado como sujeito adulto que tem uma construção existencial e um desenvolvimento linguístico baseado nos gestos os quais possibilitaram que ele conduzisse sua vida até aquele momento e que a escola é não apenas uma instituição que repassa conhecimentos, mas que desenvolve novas habilidades sociais e cognitivas que possibilitam a continuidade de sua experiência vital com uma qualidade maior porque inserido no conjunto de práticas compartilhadas pela sociedade da qual faz parte.

Apesar de compartilhadas no conjunto da sociedade, não se pode deixar de lado o fato de que a pessoa surda opera com a cultura por modos particulares formatados pela combinação das condições dadas pelo corpo enquanto dimensão marcada pela surdez e pelo conjunto das demandas sociais que suscitam em cada indivíduo uma disposição para alcançá-las (VIGOTSKY, 1997). A tensão criada de um lado pela dimensão corpo e, de outro, pelos objetivos sociais, impulsiona o sujeito a encontrar formas alternativas de operar com os instrumentos culturais, fazendo surgir um novo desenvolvimento que não se configura no déficit imposto pela limitação do corpo, mas que se projeta criando formas inusitadas pelas quais marca seu pertencimento ao grupo social.

A língua de sinais se apresenta como um instrumento cultural alternativo e o episódio “professor pessoa” demonstra a forma como o sujeito age, sendo atraído por aspectos da forma e do conteúdo do signo na movimentação em direção aos sentidos que estão sendo construídos na interlocução.

Esta movimentação acaba por revelar aspectos particulares, relacionados ao sujeito, ao contexto, às características da língua. O episódio “conversa para si” revela a semelhança entre a forma de uso da língua em situações públicas e na conversa interna verbalizada. Demonstrando a natureza do material que move o pensamento bem como as características pessoais do sujeito que fala, dando subsídios para o estabelecimento de um paralelo entre os dois tipos de conversa. Muito ainda se tem por estudar nesse sentido e somente uma pesquisa mais aprofundada poderia asseverar estas relações, portanto nos resguardamos ficando apenas no âmbito da identificação da semelhança.

Para além dos aspectos particulares relacionados ao sujeito que usa a língua, estão os aspectos gerais propiciados pela capacidade visual na qual se baseia formação de conceitos sobre o mundo sensível pelo sujeito surdo, a qual configura um modo próprio de usar a

linguagem, caracterizado pelo uso do espaço na construção do enunciado. Como demonstrado nos episódios “câmbio automático” e “conversa entre si”. No primeiro, a relação dialógica se constitui valendo-se, também, da escrita, onde, além de demonstrar a especialização visual para a linguagem, o aluno age criativamente na constituição dos enunciados, combinando suas habilidades próprias com os conhecimentos escolares, onde as práticas sociais letradas comparecem naturalmente durante a interlocução mantida com a pesquisadora. No segundo, a interlocução paritética demonstra a aptidão para a identificação do objeto sobre o qual se constrói a predicação pela apontação.

Nos dois casos o enunciado é organizado pelo estabelecimento de tópico ao redor dos quais é acrescentada a predicação.

Fica evidente que aspectos dialógicos e simbólicos agem conjuntamente influenciando os sujeitos na construção do significado. Os aspectos dialógicos, referentes às influências recíprocas dos sujeitos enquanto se empenham para dar conta da responsividade e os simbólicos relativos à forma e ao conteúdo dos signos que utilizam são combinados com a especificidade propiciada pela surdez, constituindo um desenvolvimento próprio que se diferencia quanto à forma, mas que é qualitativamente paralelo aos processos constituídos no desenvolvimento típico.

## V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O título deste trabalho, por si só, já traduz um pouco das dificuldades que enfrentamos ao tentar entender um universo ainda pouco estudado: a construção do significado no contexto da aquisição da primeira língua por adultos surdos. No início a vontade era o nosso guia, mas as dificuldades eram muitas. Por isso se torna ainda mais gratificante chegar ao final desta pesquisa, tendo encontrado formas de dialogar com os alunos participantes, de compreendê-los enquanto sujeitos auto-determinados e de delinear as relações que constroem enquanto utilizam os diversos recursos linguísticos nas suas interações.

Essas conclusões nos dão subsídios para refletir a respeito da surdez sob vários aspectos, mas algo que se tornou marcante foi que pudemos ressignificar nossa visão a respeito dos alunos, compreendendo-os não apenas da perspectiva das grandes dificuldades que apresentam na aquisição de conhecimentos escolares, mas como adultos com experiência de vida constituída que precisam ser respeitados como tais. Esse respeito deve nos encorajar a enfrentar as enormes dificuldades que ainda temos como professores na busca de um caminho pedagógico mais fácil de ser trilhado por eles.

Ao apontar nossas considerações, queremos, antes de tudo, lembrar alguns princípios já mencionados no capítulo da metodologia quando nos referimos ao caráter interpretativista aliado à ontologia e epistemologia que guiam o pesquisador. Nesse sentido as conclusões a que chegamos não são únicas e universais, mas encaradas na perspectiva da construção do conhecimento. Assim, entendemos que os resultados a que chegamos estão compreendidos numa “zona de sentido” (GONZÁLEZ REY, 2005) e “não esgotam a questão que significam senão que, pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica” (p. 6).

Ao analisar o contexto da construção de significados por esses alunos, a partir da questão que guiou esta pesquisa, tivemos a intenção de superar as análises estruturalistas muito comuns na abordagem da surdez, nas quais o sujeito fica restrito à questão da fala. Assumimos a perspectiva de que o desenvolvimento linguístico é parte essencial do desenvolvimento humano e que a apropriação dos instrumentos e dos modos culturais de agir, possibilita a emergência de um sujeito que constrói sua história e ocupa um lugar no mundo,

saindo gradativamente de um âmbito restrito para adentrar em contextos mais amplos, mediado pelos signos partilhados por uma comunidade de falantes.

Essa compreensão enfoca a idade adulta como período de desenvolvimento, que merece a atenção da escola enquanto lugar que tem a responsabilidade de prover as condições e estratégias para que os alunos alcancem sua plena inserção social na medida em que avançam na aquisição de competências para a vida cidadã. Competências essas que envolvem o domínio do cálculo, da linguagem, da leitura e da escrita. Neste ponto, seria prudente perguntar: como constroem os significados aqueles alunos que utilizam modos alternativos de lidar com realidade por causa de uma limitação sensorial?

Entendemos que estes sujeitos, apesar de presentes desde sempre, só recentemente passaram a ser alvo de alguma atenção pela escola. No bojo das discussões sobre a inclusão, ganharam espaço em razão de terem “necessidades especiais”. As quais, poderíamos dizer, nunca foram especiais, mas por falta de melhor palavra, recebem esta denominação. Vimos, na análise das entrevistas, que o sistema educacional nunca teve um programa que atendesse tais necessidades.

Agora que eles estão vindo dos mais profundos esconderijos e isolamentos sociais, cabe-nos conhecê-los para cumprir a missão que nos é proposta de oferecer atendimento adequado às suas necessidades. Entendemos que não podemos oferecer nada de nós mesmos porque qualquer projeto que se destine a tal propósito terá que considerar que só é possível oferecer algo se antes, tivermos a humildade de conhecer, enquanto seres humanos, estes sujeitos e aprender com eles as ricas lições da diferença.

Posto isto, precisamos entender que a condição de homens e mulheres que somos não nos coloca em posição superior ou inferior em razão de se ter ou não uma deficiência, mas apenas em situação em que podemos experimentar o mundo de forma diferente, aprender por caminhos diversos, utilizando sentidos diferentes para as mesmas funções como falar com a boca ou com as mãos, mas, no fim de tudo, concluiremos que somos os mesmos homens e mulheres na nossa natureza, apenas agraciados com modos diferentes de construir nossa existência em razão das possibilidades que podemos produzir pelas capacidades do nosso corpo e pelas condições que a sociedade for capaz de criar para nosso desenvolvimento. É a partir dessa compreensão que se avolumam as responsabilidades da escola: oferecer formas diferenciadas, porém adequadas, para que os alunos adultos surdos possam ter êxito na vida escolar, construindo uma significação do mundo permeada pelos mesmos valores do seu grupo social.

A partir dos dados empíricos, pudemos compreender que a construção do significado passa por uma instância que precisa considerar o sujeito real, constituído pelas condições já citadas, que possui uma voluntariedade natural para construir seu enunciado, mas que se aplica em compreender e usar os modos de se comunicar próprios de seus pares, agregando-os como um sistema convencional, mas expressos dentro das múltiplas especificidades que o diferenciam por sua constituição e biografia.

Ser usufruteiro desse sistema exige uma série de habilidades que, a princípio, esses sujeitos não possuem porque o sistema gestual não possibilitou seu desenvolvimento. A coordenação motora, a utilização da visão como canal de recepção da linguagem são habilidades que começam a se desenvolver juntamente com a assimilação das peculiaridades da língua.

A partir da constatação desse sujeito real, compreendendo as habilidades que lhe são necessárias para ter êxito no programa educacional é que deveria partir qualquer programa de letramento voltado para os surdos. Muitas vezes a preocupação da escola em oferecer algo leva-a a oferecer programas impróprios, criados para outros alunos, e que nada contribuem para o desenvolvimento dos surdos. A escola precisa superar esta fase. Precisa entender que não é possível oferecer algo adequado sem o conhecimento do aluno. Especificamente na educação de jovens e adultos surdos ainda há uma carência enorme de propostas pedagógicas apropriadas.

Assim as metodologias oscilam entre aquelas desenvolvidas para alunos ouvintes e aquelas desenvolvidas para a alfabetização de crianças. Diante de tanta impropriedade, o fracasso escolar dos alunos fica explicado pela condição de surdez que eles têm e não na falta de coerência entre o programa desenvolvido e a necessidade demandada pelo aluno.

Pudemos ter uma compreensão mais clara da importância das práticas sociais para o desenvolvimento desses alunos, entendendo a linguagem como capacidade desenvolvida na relação com o outro. Nesse sentido é que entendemos que as estratégias de ensino deverão priorizar o envolvimento dos alunos uns com os outros, tirando a centralidade tradicionalmente ocupada pelo professor.

O contato com falantes fluentes e com outros surdos também deve ser considerado como fator importante nesta perspectiva, porque eles constituem modelos para guiar o processo de aquisição da língua, entendo que a linguagem não pode ser ensinada, mas é desenvolvida por um sujeito concreto que apresenta uma dimensão física que lhe possibilita formas singulares de operação com esse instrumento e uma dimensão relacional na qual o outro é o meio de acesso à cultura. Nesse sentido, se torna necessário entender a importância

da interação paritética como âmbito de construção de formas de comunicação que se sedimentam a partir do modelo propiciado pelo outro surdo: professor, instrutor de Libras ou monitor da turma.

O ensino estruturado do vocabulário, fora das situações de uso, nega esta característica da linguagem e priva o sujeito de se apropriar do universo de significados construídos pela comunidade de falantes, além de impossibilitar que ele se aproprie das formas de uso da língua em situação concreta, onde os significados são construídos na interação pela expressão de idéias, juízos de valor e visão de mundo presentes na expressividade, entonação, emoção dos falantes. Bakhtin afirma que o colorido expressivo está no enunciado e não nas palavras isoladas. Essas características “são alheias à palavra e só nascem graças ao processo de sua utilização ativa no enunciado concreto” (BAKHTIN, 1979, p. 311)

O uso de diversos recursos lingüísticos permite afirmar que a necessidade de enunciar-se move os alunos na busca de elementos de fala, sinais, gestos, desenhos e datilologia. Estes elementos são agregados compondo, de forma multilexical, o corpo dos enunciados. Desta forma vemos que essa necessidade é preponderante sobre o léxico. Se assim não fosse, eles não tentariam buscar elementos variados para enunciarem-se, mas apenas limitariam sua narrativa aos gestos, sinais e palavras que conhecem.

Isto indica que este sujeito, empenha-se pessoalmente no seu desenvolvimento lingüístico, buscando formas pelas quais o sistema de comunicação dado pelo meio pode ser integrado ao conjunto de suas habilidades e possibilidades, fazendo emergir formas singulares que, por um lado, o filia a um conjunto de valores partilhados por uma comunidade e, por outro, o diferencia como sujeito que se relaciona de modo próprio com esses valores, a partir das formas propiciadas pela condição de surdez.

Além do ambiente e da organização do trabalho pedagógico, é importante entender a dinâmica que envolve o aluno nesse momento especial. Suas inabilidades são, muitas vezes, interpretadas pelo professor como imaturidade, levando-a a estender suas impressões para outras áreas da vida dos alunos, desconsiderando suas experiências de vida e o fato de que já são adultos. Uma consequência adicional é a adoção de uma pedagogia que infantiliza os alunos, entretanto, na maioria das vezes, suas dificuldades são causadas não apenas pelas condições novas a que são expostos, mas por uma pedagogia que não respeita suas formas de construir conhecimento e desconsidera seus modos particulares de se relacionar com o mundo.

Ao contrário, a proposta pedagógica deve considerar essas necessidades e dar condições para que tais habilidades sejam desenvolvidas, entendendo que este



desenvolvimento é imprescindível para que adquiram fluência e possam utilizar a língua em toda a sua grandeza assim como as crianças que, na aquisição da língua oral, amadurecem o aparelho fonador para emissão dos sons da língua no período do balbucio, conforme descrevem Cole e Cole (2003). Além das habilidades visuais e motoras, os adultos surdos passam por um período inicial de repetição dos gestos dos seus interlocutores. Nesta fase eles desenvolvem habilidades quanto à coordenação motora que favorecem a articulação dos sinais, além assimilar formas de uso da língua o que envolve a entonação, juízos de valor que se constituem na relação dialógica. Além disso, a repetição proporciona a assimilação de “formatos” (Bruner 2001) que se transformam em estruturas utilizadas posteriormente para construir seus enunciados.

Torna-se importante buscar o engajamento pessoal de cada aluno por meio do trabalho pedagógico. É necessário encontrar formas de comunicação já consolidadas em cada um e, a partir delas, introduzir novas relações com a realidade simbólica e com o processo de significação, valendo-se das possibilidades da linguagem e da língua.

É importante reconhecer as estruturas necessárias para o desenvolvimento linguístico e que, independente da fluência na língua de sinais, a interação verbal constituída pelos alunos, utilizando os mais diversos dispositivos semióticos, como gestos, datilologia, desenho e/ou palavras possui características dialógicas onde ocorre a negociação de significado, onde os sujeitos se colocam de acordo com as relações e os papéis sociais que ocupam e onde manifestam vozes de suas diferentes práticas sociais.

Essas relações se concretizam no tecido das falas onde a forma e conteúdo dos sinais também agem sobre o sujeito, atraindo-o para campos de significados mais ou menos estáveis. Tanto as relações dialógicas quanto as relações simbólicas constituem-se em estruturas sobre as quais o sujeito se move na construção do sentido com as possibilidades e especificidades da surdez que criam modos de ser e agir, impulsionando o sujeito a ocupar o lugar que lhe é reservado segundo a lógica das exigências da existência social, pela criação de modos alternativos de lidar com os instrumentos culturais (VIGOTSKY, 1997).

Configura-se, desta forma, uma realidade formada por um conjunto de condições sobre as quais o sujeito constitui sua experiência vital moldada pelas possibilidades dadas pelo corpo surdo e potencializadas pela necessidade de “vir a ser”. É com esses instrumentos que eles, pouco a pouco, vão dominando um sistema de comunicação muito mais complexo que não surge de suas inclinações naturais para a expressão, como é o caso dos gestos criados em casa, mas que surge de uma construção histórica de uma comunidade de falantes, carregando valores, crenças e história que abrirão os canais entre eles e o mundo.

Não pretendemos encerrar este assunto, posto que o tema suscita inúmeras abordagens, cremos que a importância do nosso trabalho está em delinear um mapa de uso de diferentes recursos comunicativos e de entender que relações dialógicas e simbólicas estão presentes na construção dos enunciados, sem perder de vista os sujeitos com suas histórias pessoais, as especificidades da surdez e o processo que estão vivenciando. A nosso ver, o processo de aquisição da primeira língua por surdos adultos deve considerar a natureza da linguagem como elemento vivo que tem existência na relação. Enquanto se apropria do sistema simbólico de comunicação, o sujeito reconfigura suas formas de ser e de interpretar o mundo e adquire um instrumento cultural para construir conceitos. O mundo que era só seu passa a fazer conexão com um mundo mais amplo porque partilha com este de opiniões, motivações, impressões sobre si e sobre o contexto. Nesse sentido se transforma, porque se desloca de um ponto, que não é apenas espacial, mas existencial para um nível mais complexo, interiorizando valores e papéis construídos intersubjetivamente.

## REFERÊNCIAS

**ALMEIDA, E. O. C.** *Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro: RevinteR, 2000.

**AUSTIN, J.** *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

**BAKHTIN, M.** *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

**BERNARDINO, E. L.** *Absurdo ou Lógica?: A produção lingüística do surdo*. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.

**BONI, V; QUARESMA, S. J.** *Aprender a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais*. Revista Eletrônica de Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 n. 1 (3), jan/jul, 2005, p. 68-80. Disponível em: [http://www.emtese.ufsc.br/3\\_art5.pdf](http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf). Acesso em 04/03/2009.

**BRAIT, B. (Org)** *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. **(Org.)** *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

**BRONFENBRENNER, U.** *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

**BRUNER, J.** *Atos de Significação*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Language, culture and self*. London: Sage Publications, 2001. Org. BAKHURST, D.; SANKER, S. G.

\_\_\_\_\_. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

**BUBER, M.** *Eu e tu*. São Paulo: Moraes, 1979.

**CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.** *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2001.

**CARVALHO, A. M. A; PEDROSA, M. I.** *Cultura no grupo de brinquedo*. Revista Estudos de Psicologia. Vol.7, n.1, Natal Jan. 2002. Disp. em: [www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2002000100019&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2002000100019&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em 20/01/2009.

\_\_\_\_\_. *Communication in early infancy: some reflections from an evolutionary perspective*. In: MACIEL, D; BRANCO, A. U., VALSINER, I.: *Communication and metacommunication in human development*. Greenwich, Co.: Information Age Publishing, 2004, p. 83 – 105.

**CRESWELL, J. H.** *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage, 1998.

**COLE M; COLE, S.** *Aquisição da linguagem*. In **COLE M. e COLE S.** *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

**DOURADO, I. C. P.; SILVA, A. R. C.; SCAVAZZA, M. C.; MONTEIRO, M. D.** *Imitação e linguagem: uma perspectiva Walloniana*. *Contrapontos*, vol. 6, n. 2, p. 205-219, Itajaí, maio/ago, 2006. Disponível em: <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/860/712>. Acesso em: set/2009.

**ECHEVERRÍA, R.** *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires: Granica: Juan Carlos Saez, 2006.

**EMMOREY, K.; BELLUGI, U.; KLIMA, E.** *Organização neural e a língua de sinais*. In: **M. C.; LODI, A. C.; PEREIRA, M. C.** *Língua de Sinais e Educação do Surdo*. Eds. Moura, São Paulo: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia – SBNp, 1993.

**FAVORITO, W.** *“O difícil são as palavras”: representações de/sobre estabelecidos de outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2006.

**FERNANDES, E.** *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

**FERREIRO, E; TEBEROSKY, A.** *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

**FREITAS, M. T. A.** *Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1994.

**GAMBOA, S. S (Org.); SANTOS FILHO, J. C.** *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo, Cortez, 2007.

**GESUELI, Z. M.** *A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas dos alunos surdos*. In: **LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L (Orgs.)**. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre, Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_; **MOURA, L.** *Letramento e surdez: a visualização das palavras*. Rev. Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.110-122, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592. Disponível: <http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=85>. Acesso: 14/02/2009.

**GOES, M. C. R.** (2000). *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*. Cad. CEDES, 20 (50), n.50, 9-25.

**GOLDIN-MEADOW, S.** *The resilience of language: what gesture creation in deaf children can tell us about how all children learn language*. New York: Psychology Press, 2003.

\_\_\_\_\_; *Observando o crescimento das línguas*. (2005) Disponível em: [www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0500166102](http://www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0500166102). Acesso em setembro/2008.

**GONZÁLEZ REY, F.** *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

**GRILLO, S. V. C.** *A metalingüística: por uma ciência da linguagem*. Revista Horizontes, v. 24, n. 2, pag. 121-128, jul-dez/2006. Disponível em: [http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume\\_08/uploadAddress/Art1%5B6565%5D.pdf](http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_08/uploadAddress/Art1%5B6565%5D.pdf). Acesso em 29/10/2008.

**GUARINELLO, A. C.** *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

**HACKER, P. M. S.** *Wittgenstein: Sobre a natureza humana*. São Paulo: UNESP, 1997.

**JOBIM e SOUZA, S.** *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Bejamim*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

**JUNQUEIRA, F. G. C.** *Confronto de vozes discursivas no contexto escolar: percepções sobre o ensino da gramática da língua portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. PUC, 2003. Disponível em: [www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG\\_0599.EXE/4009\\_1.PDF?NrOcoSis=8208&CdLinPrg=pt](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/4009_1.PDF?NrOcoSis=8208&CdLinPrg=pt)

**KARNOPP, L. B; KLEIN, M.** *Narrativas sobre o fazer pedagógico em práticas de letramento com alunos surdos*. Anped, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-2512--Int.pdf>. Acesso em 14/02/2009

\_\_\_\_\_; **QUADROS, R. M.** *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Canoas: Ulbra, 2001. Disponível em: <http://www.feneis.org.br/arquivos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20para%20Surdos.pdf>. Acesso em 24/09/2008.

**KELMAN, C. A.** *Aqui tudo é importante: Interações de alunos surdos com professores em espaço escolar inclusivo*. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. *Sons e gestos do pensamento: um estudo sobre a linguagem egocêntrica na criança surda*. Brasília: CORDE, 1996.

\_\_\_\_\_; **BRANCO, A. U.** *A análise microgenética em pesquisa com alunos surdos*. Revista Brasileira de Educação Especial, Jan-Abr 2004, b.10, n.1, p. 93-106.

**LACERDA, C. B. F.** *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. Cad. CEDES [online]. 1998, vol.19, n.46, pp. 68-80. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0101-3262. doi: 10.1590/S0101-32621998000300007. Acesso em 10/06/2009.

**LAVARDA, S. T. F.; BIDARRA, J.** *A dêixis como um "complicador/facilitador" no contexto cognitivo e lingüístico em ambiente educacional face aos alunos com deficiência visual*. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2007, vol.13, n.3, pp. 309-324. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382007000300002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000300002&lng=es&nrm=iso). Acesso em 23/11/2009.

**LAVELLI, M.; PANTOJA, A. P. R.; HSU, H-C.; MESSINGER, D.; FOGEL, A.** *Using microgenetic designs to study change processes*. In D. M. Teti (Ed.), Handbook of research methods in developmental science, 40–65. Oxford: Blackwell. (2005).

**LIMA-SALLES, H. M. M.** (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

**LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O.** (Orgs). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

**LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.** (Orgs). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_, **A. C.** *A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade (s) de um grupo de surdos adultos*. In: Educação, surdez e inclusão social. Cadernos CEDES/Centro de Estudos, Educação, Sociedade. Vol. 26 n. 69. Campinas, CEDES, 2006.

**LURIA, A.R.** *Fundamentos de Neuropsicologia*. (1981). São Paulo: EDUSP.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento da escrita na criança*. In: **VYGOTSKY, L S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV A. N.** *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p.143-189.

**LYRA, M. C. D. P.** *O modelo EEA para a investigação da emergência e desenvolvimento da comunicação e do self: bases conceituais e fundamentos teórico-metodológicos*. Estudos de Psicologia. vol.11 no.1 Natal Jan./Apr. 2006

**MAGALHÃES, I.** (Org.): *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília, EDUnB, 1996.

**MARCONDES, D.** *Intersubjetividade no discurso e a construção da realidade*. Em: I. Magalhães (Org.) *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: EDUnB, 1996.

**MARQUES, R. R.** *Educação de jovens e adultos: um diálogo sobre a educação e o aluno surdo*. In: **QUADROS, R. M; PERLIN, G.** Estudos surdos II. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007.

**MATURANA, H. R.** *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano, do patriarcado e da democracia*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

**OLIVEIRA, P; CASTRO, F; RIBEIRO, A.** *Surdez infantil*. Revista Brasileira de Otorrinolaringologia. Vol. 68 n. 3 São Paulo, Maio, 2002. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-72992002000300019](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-72992002000300019). Acesso em 21/02/2009.

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

**PIZZIO, A. L.** *A variabilidade da ordem das palavras na aquisição da língua de sinais brasileira: construções com tópico e foco*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

**PIZZUTO, E. ROSSINI, P.; SALLANDRE, M. A.; WILKINSON, E.** *Dêixis, anáfora e estruturas altamente icônicas: evidências interlinguísticas nas línguas de sinais americana (ASL), francesa (LSF) e italiana (LIS)*. In: **QUADROS, R. M.; VASCONCELLOS, M. L. B.** (Orgs.). *Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais*. Florianópolis, Arara Azul, 2006.

**PONTECORVO, C.** (Org.) *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

**QUADROS, R. M.** *A educação dos surdos*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. *Um capítulo da história do Sign Writing (capítulo 9)*. In: *History of SignWriting*. 2000. Disponível em: <http://www.signwriting.org/archive/docs1/sw0065-BR-Historia-SW.pdf>. Acesso em 04/02/2009.

\_\_\_\_\_ & **SCHMIEDT, M. L.** *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_ & **KARNOPP, L. B.** *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**ROSSETI-FERREIRA, M. C et. al.** *Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações*. 2008, v. 38 n. 133, pp. 147-170. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742008000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100007) Acesso em 23/09/2008.

**SACKS, O.** *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Bilinguismo dos surdos: questões lingüísticas e educacionais*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.



**SANTANA, A. P.; GUARINELLO, A. C.; BERBERIAN, A. P.; MASSI, G.** *O estatuto simbólico dos gestos no contexto da surdez*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 2. p. 297-306, abr/jun, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a12v13n2.pdf> . Acesso em: 03/05/2009.

\_\_\_\_\_. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2006. Disponível em: [http://books.google.com.br/books?id=0uIQ6XaO\\_3UC&pg=PA222&lpg=PA222&dq=hemisf%C3%A9rio+esquerdo+surdez&source=bl&ots=oR542X\\_Cdj&sig=CW2-MA-wzWTzvDdgB3S0z4\\_MOoA&hl=pt-BR&ei=VeKpSenaC8TjmQePzZTnDQ&sa=X&oi=book\\_result&resnum=3&ct=result#PPA27,M1](http://books.google.com.br/books?id=0uIQ6XaO_3UC&pg=PA222&lpg=PA222&dq=hemisf%C3%A9rio+esquerdo+surdez&source=bl&ots=oR542X_Cdj&sig=CW2-MA-wzWTzvDdgB3S0z4_MOoA&hl=pt-BR&ei=VeKpSenaC8TjmQePzZTnDQ&sa=X&oi=book_result&resnum=3&ct=result#PPA27,M1)

**SANTOS, W. L. P.** *Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções princípios e desafios*. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 36. Set / dez, 2007.

**SILVA, I. R.** *Língua em contato e em conflito: a trajetória do surdo na escola*. 2002. Disp. em: <http://webs.uvigo.es/ssl/actas2002/11/04.%20Ivani%20Rodrigues%20Silva.pdf>. Acesso em 14/02/2009.

**SILVA, M. da P. M.** *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

**SILVEIRA, A. da C.** *Conversação interna: entre a reflexividade e a ruminação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, 2007. Disp. em: [www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000635989&loc=2008&l=b1a8838e00d5e824](http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000635989&loc=2008&l=b1a8838e00d5e824) Acesso em: 10/12/2009.

**SIMÃO, L. M.** *Alteridade no diálogo e construção de conhecimento*. In: **MITJÁNS MARTÍNEZ, A; SIMÃO, L. M;** (Orgs.). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

**SOARES, M.** *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

**SOUZA, M. L.** *Self semiótico e self dialógico: um estudo do processo reflexivo da consciência*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia. Porto Alegre, 2005.

**TACCA, M. C. V. R.** (Org). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Alínea, 2006.

**TODOROV, T.** “Prefácio”. In: **BAKHTIN, M.** *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1979.

**TOMASELLO, M.** *Bruner on language acquisition*. In: **BAKHURST, D.; SHANKER, S. G.** Jerome Bruner: language, culture, self. London: Sage Publications, 2001.

**TRIVIÑOS, A. N. S.** *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

**WERTSCH, J.V.** *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985.

**WILCOX, S; WILCOX P.** *Aprender a ver*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

**VALSINER, J.** *Heinz Werner and developmental science*. BF109. 2004-054838. 0-306-47909-5. Heinz Werner and developmental science. Title main entry. 2005. Ed. by Jaan Valsiner.

**VIGOTSKI, S. L.** *Obras Escogidas: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor, 1983. (original de 1931)

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_; **LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N.** *Linguagem e desenvolvimento da aprendizagem*. São Paulo, Ícone: 1988.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas: Fundamentos da Defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

## **ANEXOS**

---

### **ANEXO A: Modelo do Protocolo de Observação utilizado**

<b>PROCOLO DE OBSERVAÇÃO, INTERAÇÃO E ATIVIDADES</b>
------------------------------------------------------

**Data:**

**Observador:**

**Professor:**

**Alunos em sala:**

**Anexos:**

- **Filmes, fotos**

<b>Notas descritivas</b>	<b>Notas reflexivas</b>

**Observações:**

---

---

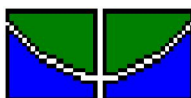
## ANEXO B - quadro de materiais resultantes da construção dos dados.

**Construção dos dados**

<b>DATA</b>	<b>Protocolo de Observações e Diário</b>	<b>TRANSCRIÇÃO/ EPISÓDIOS</b>	<b>FILMES</b>	<b>FOTOS</b>
14/04/09	Diário 14 04 PO 14 04	14 04 – QUANTAS QUANTAS 14 04 – Chamada 14 04 – Cores 14 04 – Quantas pessoas 14 04 – Quantos alunos 1404 – Professor pessoa	<u>DVD 14 04 e 14 05</u> Apada 1140409 – aluno professor Apada 2 140409 – Quantos Apada 3 140409 – Depois, depois, pessoa, professor Apada 4 140409 – Uma pessoa, muitas pessoas Apada 5 140409 – Exercício escrito Apada 14 04 – Monitora Apada 140409 – Quantas Monitora	14 04 1 14 04 2
15/04/2009	Diário com conclusões segundo dia de transcrições PO 15 04	Transcrição 15 04: Total 10	<u>HD externo:</u> 15 04 – digita mão 15 04 – José e Sofia quantos dedos 15 04 – quantos dedos	
23 04	Aula de Música Professor 3 PO 23 04		A pedido da professora, suas aulas não foram filmadas.	<u>Pasta de fotos HD</u> 23 04 1 - Professor 3 23 04
28/04/2009	Diário 28 04 Reflexões			
29/04/2009	PO 29 04 09 – Professor 2	29 04 – Olho, boca, nariz, orelha	<u>HD externo</u> 29 04 – Fala egocêntrica José (52'09" – 1,97 GB) 29 04 – alunos recortam e colam palavras (36'30" – 1,37GB) 29 04 – avaliação OLHO, BOCA, NARIZ, ORELHA (15'02" – 580MB) 29 04 – Recortando OLHO BOCA NARIZ ORELHA (22'41" – 875MB)	<u>Pasta de fotos HD:</u> 29 04(1), 29 04(2), 29 04(3), 29 04(4)
30/04/2009	PO 30 04	30 04 – QUANTAS PESSOAS	<u>HD externo</u> 30 04 – fichas chamada Professor 1 (42'53" – 1,61GB) 30 04 – fichas nomes sinal	

			<p>datilologia ( 31'48'' - 1,19GB)</p> <p>30 04 – Lanche (52'21'' – 1,97GB)</p> <p>30 04 – nomes chamada Professor 1 (2'14''- 86,5MB)</p> <p>30 04 – Origami Elizabeth (6'31'' – 252MB)</p> <p>30 04 – Zé Luiz Testemunha de Jeová – 7' – 270MB)</p> <p>30 04 – Professor 1 ensina Sofia (52'23'' – 1,97MB)</p>	
12/05/2009	12 05 09 Professor 1	12 05 – Antônio câmbio automático	<p><u>HD externo</u></p> <p>12 05 09 – Antônio câmbio automático – 21'26''</p> <p><u>Disco C:</u></p> <p>12 05 (2)</p> <p>12 05 – depois do lanche</p> <p>12 05 – Antônio câmbio automático</p> <p>12 05 – Lanche (370MB - 9'37'')</p> <p>12 05 – Letras alfabeto da parede</p> <p>12 05 – Recorte em revista (299 MB – 7'42'')</p> <p>12 05 – Recortando (537MB - 13'39'')</p> <p>12 05 – Recortando figuras (662MB - 17'09'')</p> <p>Recortando revistas (70 MB – 1'48'')</p>	<p>Foto texto</p> <p>Antônio câmbio</p> <p>Foto texto</p> <p>Antônio câmbio 2</p>
13/05/2009	13 05 09		<p><u>HD externo</u></p> <p>13 05 – Professor 2 recorte da letra P</p>	
14/05/2009	PO 14 05 09 exercício partes do corpo sem vogais.		<p><u>CD 14 04 e 14 05</u></p> <p>14 05 – dinâmica: partes do corpo.</p> <p>14 05 – recorte de letras</p>	
21/05/2009	21 05 09 história de Noé e CNH		<p><u>CD 10 06 E 21 05</u></p> <p>21 05 – Monitora: completar letras (24'14'')</p> <p>21 05 – Juliano e o ônibus (10'50'' em 3'47'' – Antônio conta da carteira de motorista em GO).</p>	
26/05/2009	PO 26 05 09 – Matemática	2605 – Conversa entre si	<p><u>HD externo</u></p> <p>26 05 – Mais que igual e</p>	

	mais igual diferente.		diferente (39'51'') 26 05 – Mais que Professor 1 (52'22'') <u>Disco C:</u> 26 05 – final exercício (21'')	
27/05/2009	PO 27 05		Sem filme: aula da Professor 3.	
28/05/2009	PO 28 05	28 05 – José pintando 28 05 – Sofia e Antônio pintando	28 05 – Antônio e Sofia pintando 28 05 – Juliano pintando 28 05 – Juliano pintando fala egocêntrica 28 05 – Sofia e Antônio pintando 28 05 – José pintando fala egocêntrica	
02/06/2009	PO 02 06 – Matemática mais igual diferente	0206 – Desastre aéreo narrativas. 0206 – Pessoa muito	02 06 – Desastre aéreo palavras jornal e desenhos – 50'18'' 02 06 – Desastre aéreo narrativas 02 06 – Entrevista mãe Sofia	
03/06/2009	PO 03 06 AVIÃO MAR PESSOA RJ...		<u>HD externo</u> 03 06 - AVIÃO 03 06 – avião RJ	
04/06/2009	PO 04 06 (Navio de brinquedo)	0406 - Navio	<u>Disco D:</u> 04 06 – palavras no jornal AVIÃO 57'17'' 04 jun – palavras em fichas AVIÃO 1'06'' 04 jun – Monitoras ajudam 5'28''	
09/06/2009	PO 09 06 novo aluno		<u>HD externo:</u> 10 06 História aluno novo 10 06 Calendário	
10 06	PO 10 06 Professor 2	10 06 – Matemática ADIÇÃO MAIS.	10 06 (1) e 10 06 (2)	
			4 entrevistas gravadas com familiares em fita K-7 e transcritas	
18 06	PO 18 06 Tetris	Montagem Tetris (jogo)	18 06 – Jogos Tetris.	

**ANEXO C - Termo de Consentimento**

Universidade de Brasília – UnB  
 Faculdade de Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Senhor (a),

Sou professora da (Instituição) e, atualmente, aluna do Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília – UnB, sendo orientanda da Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman. O objeto de minha pesquisa é o trabalho de alfabetização desenvolvido com surdos adultos e minha meta é investigar propostas que possam favorecer o ensino e a aprendizagem destes alunos. Assim solicito o consentimento dos familiares para que os alunos participem da pesquisa. Em caso de dúvida, você poderá procurar esclarecimentos com a pesquisadora responsável.

A participação do aluno envolve:

- A observação do aluno em sala durante as atividades;
- Filmagem de atividades livres ou dirigidas pela professora, envolvendo o aluno;
- O estudo de materiais produzidos pelo aluno;

O pesquisador garante o sigilo absoluto de todos os dados coletados na pesquisa e o participante tem o direito, se achar conveniente, de retirar o consentimento sem qualquer prejuízo.

Agradeço a sua colaboração.

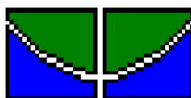
---

Linair Moura Barros Martins  
 Pesquisadora Responsável

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, responsável pelo aluno \_\_\_\_\_, concordo com sua participação no estudo apresentado. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos envolvidos, assim como os possíveis benefícios decorrentes deste trabalho acadêmico para a educação dos surdos.

Brasília, \_\_\_\_\_ de 2008

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_



Universidade de Brasília – UnB  
 Faculdade de Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a),

Sou professora da (Instituição) e, atualmente, aluna do Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília – UnB, sendo orientanda da Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman. O objeto de minha pesquisa é o trabalho de alfabetização desenvolvido com surdos adultos e minha meta é investigar propostas que possam favorecer o ensino e a aprendizagem destes alunos. Assim, solicito o seu consentimento e participação nesta pesquisa. Em caso de dúvida, você pode obter esclarecimentos com a pesquisadora responsável.

A participação envolve:

- A observação em sala de aula durante as atividades;
- Filmagem de atividades livres ou dirigidas pela professora, envolvendo o aluno;
- O estudo de materiais produzidos pelo aluno;

A pesquisadora garante o sigilo absoluto de todos os dados coletados na pesquisa e o participante tem o direito, se achar conveniente, de retirar o consentimento sem qualquer prejuízo.

Agradeço a sua colaboração.

Linair Moura Barros Martins  
 Pesquisadora Responsável  
 3380-3233 e 8103-1224

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_

Concordo em participar como sujeito de pesquisa do estudo em questão. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos envolvidos, assim como os possíveis benefícios decorrentes deste trabalho acadêmico para a educação dos surdos.

Assinatura : \_\_\_\_\_

Brasília, \_\_\_\_\_ de 2010.



**ANEXO D - Roteiro utilizado nas entrevistas.**

Data: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Referência: \_\_\_\_\_

1. Quando nasceu?
2. Onde nasceu?
3. Nasceu surdo ou ouvinte?
4. Como a surdez foi descoberta?
5. Há outros surdos na família?
6. Recebeu atenção médica? Fonoaudiológica?
7. Como foi criado? Com quem?
8. Que pessoas estavam à sua volta?
9. Como é a vida em casa?
10. Ele(a) tem amigos?
11. Como se comunicava?
12. Era alegre, triste, saudável, doente...
13. Como é composta a família?
14. Quando foi à escola?
15. O que a família achava dele(a)?
16. E hoje o que acha?
17. Por que veio estudar?
18. Que mudanças a família sente depois da escolarização?
19. O que faz em casa?
20. Qual o interesse pela leitura e pela escrita?
21. E a vida profissional? Já trabalhou?

22. E a vida emocional? Já teve namorado? Já se interessou por alguém?
23. Qual a expectativa da escola com relação à escolarização?
24. Você acreditava que um dia ele (a) seja capaz de ler e escrever?
25. O que ele(a) mais gosta de fazer?